

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



GESTIÓN PEDAGÓGICA VINCULADA A LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

Tesis para optar por el grado de
Magíster en Educación con mención en currículo

ROSSANA MARÍA ZURITA SILVA

ASESORA: Mg. Lileya Manrique
JURADO: Mg. Delia Vargas
Mg. Diana Revilla

Lima, setiembre 2015

Para quienes representan el gran amor,
bendición e inspiración en mi vida:
Mica, Nacho, Alex,
Papá y Mamá.

La presente investigación planteó como objetivos, analizar los conceptos gestión pedagógica y cambio curricular, y sus componentes; y analizar qué aspectos de la gestión pedagógica, en maestros por un lado y directivos por otro, resultan favorables al cambio curricular en instituciones educativas de educación básica.

La investigación es cualitativa de tipo documental mixto, y se realizó a partir de una muestra de fuentes seleccionadas de las bases de datos Scopus, Dialnet y Redalyc; las dos últimas a través de Primo ExLibris. La técnica de investigación fue de análisis documental, por lo que se utilizó matrices para analizar comparativa y complementariamente los aportes de las fuentes seleccionadas. Tras el análisis de las fuentes seleccionadas, la investigación señala lo siguiente:

La gestión pedagógica es medular en la gestión educativa pues aborda la gestión del aprendizaje y del currículo, y desde éstas se vincula a procesos de planificación, evaluación y acompañamiento. Se articula con la gestión escolar hacia la mejora y debe ser asumida por los directivos, quienes han de poseer liderazgo centrado en los aprendizajes. Los procesos de cambio curricular se generan al interior de la escuela o por reformas oficiales, surgen por demandas sociales vinculadas a cambios tecnológicos, ideologías, bajos resultados de aprendizaje; entre otras. Estas demandas generaron, en las escuelas, experiencias que en su desarrollo enfrentaron obstáculos lo que indica que se trata de procesos complejos.

Se reconoce a directivos y docentes como agentes de cambio, que comparten una serie de cualidades y funciones, vinculadas al interés por mejorar los resultados de aprendizaje. La gestión pedagógica en procesos de cambio curricular debe contar con una comunidad educativa comprometida, clima institucional favorable, liderazgo distribuido, capacitación docente; y estructura y políticas institucionales de respaldo y sostenibilidad al proceso. Por otro lado, si las condiciones del centro lo permiten, se sugiere el uso de tecnología y la evaluación y asesoría externa.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	6
Parte I: GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CAMBIO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	16
1.1. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	17
1.1.1. Gestión en Educación Básica, primeras concepciones y evolución	17
1.1.2. Tipos de Gestión en la Educación Básica	18
1.1.2.1. Gestión Escolar	19
1.1.2.2. Gestión Educativa	20
1.1.2.3. Gestión Pedagógica	21
1.1.2.3.1. Gestión del aprendizaje y currículo	23
1.1.2.3.2. Procesos y mecanismos de la gestión pedagógica	25
1.1.3. Ámbitos de Gestión Pedagógica	28
1.1.3.1. Gestión Pedagógica en la institución educativa	29
1.1.3.2. Gestión Pedagógica en el aula	30
1.1.4. Gestión Pedagógica y el desarrollo del cambio	31
1.2. CAMBIO CURRICULAR	32
1.2.1. Razones para el cambio curricular	36
1.2.2. Finalidades y propósitos para el cambio curricular	41
1.2.3. El cambio como proceso interno de la escuela o producto de las Reformas educativas	43
1.2.4. Metodología para el cambio curricular	45
1.2.5. Propuestas de cambio o innovación curricular	52
1.2.6. Obstáculos para el cambio curricular	61

Parte 2: GESTIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS A FAVOR DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	68
2.1. AGENTES O LÍDERES DEL CAMBIO CURRICULAR	69
2.1.1. Agentes o líderes del cambio (Docentes– Directivos) en las instituciones educativas	69
2.1.2. Cualidades de los agentes o líderes del cambio curricular en las instituciones educativas	73
2.1.3. Funciones de los agentes de cambio	79
2.2. RECOMENDACIONES PARA LOS AGENTES O LÍDERES DE CAMBIO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR	82
2.2.1. Consideraciones de soporte para el cambio	82
2.2.1.1. Una comunidad educativa comprometida con el cambio	83
2.2.1.2. Clima institucional favorable al cambio	84
2.2.1.3. Liderazgo distribuido a favor de los procesos de cambio	85
2.2.1.4. Capacitación docente necesaria en el proceso de cambio curricular	88
2.2.1.5. Estructura organizacional y políticas de respaldo a favor del cambio curricular	90
2.2.2. Consideraciones adicionales	92
2.2.2.1. Uso de tecnología	92
2.2.2.2. Evaluación curricular externa	93
2.2.2.3. Asesoría curricular externa	94
CONCLUSIONES	99
RECOMENDACIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	105
ANEXOS	108

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se vive en un contexto que se resume en globalización, multiplicación de medios de comunicación y de información, diversidad social, multiplicación de las subculturas y contraculturas, desencanto o decepción respecto de la razón, pérdida de preocupación por la realización colectiva, entre otras. Algunas problemáticas sociales relevantes a tener en cuenta son la transformación de la familia, el fenómeno de la exclusión social, los nuevos perfiles de la infancia y juventud, la multiculturalidad (Tilve, Gewer y Álvarez, 2009). Lo anterior, sitúa a la educación en un contexto de cambios que puede generar, al interior de las instituciones de educación básica, conflicto e incertidumbre, o posibilidades y desafíos. La reflexión generada en el campo de estudio y práctica pedagógica, acerca de los fines de la educación y la tarea docente, permite afirmar que la pretensión de muchas escuelas hoy es brindar una educación integral, pertinente y acorde a las características de la época y sociedad. Por ello, al interior de la escuela se está repensando e imaginando nuevos caminos para el cambio educativo, lo cual ha generado que los proyectos educativos institucionales se releen, para así revisar la oferta, las cualidades del currículo, las capacidades, contenidos, métodos y valores que desde la escuela se piensan y gestionan para su desarrollo y transmisión.

El cuestionamiento respecto de los proyectos educativos y su relación con las características del contexto ubica a las instituciones educativas frente a procesos de cambio curricular. Empezar dicho proceso en un contexto de escuela, supone identificar o evaluar si la práctica educativa responde pertinentemente al modelo curricular expresado en los fundamentos del Plan Institucional, las demandas sociales actuales, los rasgos deseables, problemáticas, necesidades, expectativas de los estudiantes, normativas de reformas a nivel de nacional o regionales según pertenencia y adhesión de la escuela.

Orientar la acción de la escuela hacia una propuesta de cambio curricular supone emprender una serie de acciones que en suma garanticen coherencia entre las pretensiones de la escuela y las acciones del día a día suscitadas al interior de la misma. Encaminarse hacia esa coherencia requiere del trabajo en equipo de quienes conforman la institución, para emprender procesos de autoevaluación, investigación, diseño y desarrollo curricular. Es fundamental en este proceso, la gestión pedagógica que realizan directivos y docentes, ya que con su intervención se propiciará atención favorable y pertinente para lograr la realidad deseable, permitiendo incorporar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes.

Para efecto de esta investigación, se entiende a la gestión pedagógica como administración, planeación y evaluación que permitirá articular, dar sentido y contenido a la acción en los diversos ámbitos educativos. Se entiende además, que la gestión pedagógica implica procesos de toma de decisiones en torno a las acciones pedagógicas en las instituciones educativas, para lo cual se vincula con momentos en los que debe evaluar la pertinencia del currículo y a partir de ello replantear una propuesta que posteriormente se pondrá también en cuestión.

En el proceso de cambio curricular es fundamental la intervención de la gestión pedagógica en tanto que ésta debe ocuparse, garantizar y acompañar las modificaciones estructurales que servirán de respaldo a los cambios que se generen; permitirá además, determinar la distribución de tareas, actuación, coordinación y control en los recursos humanos; y, en vista de las condiciones de estos, tendrá en cuenta sus procesos, de selección, formación y acompañamiento.

En dicho proceso no sirven de mucho los objetivos por sí solos, si no se garantiza que los mismos serán asumidos por personas que las deben ejecutar y por una estructura de implementación que la respalde. Por ello, la gestión pedagógica es fundamental en la medida que la dirección y supervisión, como procesos de acompañamiento, permitirán optimizar tareas y, con ello, el logro de los procesos

de calidad y mejora a partir de un liderazgo que imprima una dinámica necesaria a los recursos humanos, para lograr los objetivos o metas.

En el pensamiento de diversos autores encontramos que el éxito del cambio radica en la manera de gestionar el proceso del mismo, el cual se traduce en experiencias en que las personas inician su cuestionamiento y distanciamiento de rutinas antiguas para así adaptarse o adquirir nuevas. Profundizar en el vínculo entre gestión pedagógica y cambio, genera el planteamiento del problema de la siguiente manera: ¿Cuáles son los aportes que sobre gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular, en instituciones de educación básica, aparecen en artículos de investigación publicados durante el periodo 2000 - 2012?

El interés por investigar sobre los aportes de la gestión pedagógica vinculada a procesos de cambio curricular resulta de suma importancia pues permitirá identificar y analizar lo que se entiende por Gestión Pedagógica y Proceso de Cambio Curricular; como también, las acciones, condiciones, obstáculos y posibilidades para realizar un proceso de cambio en instituciones educativas. La investigación describe los aportes sobre la gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular en instituciones de educación básica, publicados en artículos de investigación durante el periodo 2000 – 2012 a partir de dos objetivos. El primero, analizar los conceptos sobre gestión pedagógica y cambio curricular, y sus componentes; y el segundo, analizar qué aspectos de la gestión pedagógica, en maestros por un lado y directivos por otro, resultan favorables al proceso de cambio curricular en las instituciones de educación básica.

Este estudio se enmarca en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo y se encuadra en la línea de investigación: diseño y desarrollo curricular. Y en ella el eje es el diseño curricular de la práctica educativa, siendo el subtema: el proceso de diversificación curricular y de rediseño. Se trata de un estudio documental mixto en tanto que para esta investigación se realizará una

revisión conceptual sobre gestión pedagógica y cambio curricular; y luego se revisarán y sintetizarán los aportes sobre los mismos en estudios empíricos. Se realiza desde un enfoque cualitativo - descriptivo, por lo que interesa recopilar, interpretar y dar cuenta de la información que aporte a las instituciones educativas, y en ellas a sus agentes implicados, en cuestiones de gestión pedagógica, vinculada a procesos de cambio curricular.

Los artículos fueron seleccionados de la base de datos Scopus; y a través de Primo ExLibris se han seleccionado los documentos cuyas bases de datos son Redalyc y Dialnet. Se trata de artículos que se refieren a contextos de educación básica, publicados en el periodo 2000 - 2012. El ámbito al que hacen referencia los estudios son el latinoamericano y español, por lo que el idioma es el castellano. Teniendo en cuenta que en Scopus solo se hace referencia a los documentos, y éstos no se encuentran disponibles en texto completo, es que en la matriz de identificación de datos que le corresponde, se precisó la base de datos, revista electrónica o página web de acceso al texto completo. En los otros casos se precisa si un documento aparece en más de una de las bases de datos seleccionadas para esta investigación.

La búsqueda y selección de los artículos de investigación se realizó en base a las categorías de investigación: Gestión Pedagógica y Cambio Curricular. A partir de ello, se plantearon descriptores como criterios de selección. En consideración a la primera categoría se plantearon las siguientes: gestión pedagógica curricular, gestión educativa y del currículo, gestión del currículo, responsabilidades de directivos y docentes con el currículo. Por otro lado, teniendo en cuenta la segunda categoría se tomó en cuenta el cambio curricular, la innovación curricular, la transformación curricular, el rediseño curricular y la renovación curricular.

La técnica de investigación fue la de análisis documental, para la cual se realizaron tres matrices. La primera, titulada "Matriz de identificación de datos

generales de los artículos seleccionados” (ver anexo 1), tiene como objetivo recoger los datos relevantes para la investigación de los artículos, atendiendo a los criterios de búsqueda y características del tema de tesis. Para esto último se analiza el objetivo del artículo y con ello se justifica la pertinencia de su uso en la investigación. Tiene los siguientes elementos o partes:

Código: Precisa la base(s) de datos, el descriptor con que se ubicó el artículo y un número en base al descriptor.

Autor: Se precisa el autor o autores del artículo de investigación.

Título: Precisa en un primer momento la vinculación del artículo con el tema de investigación.

País: Latinoamericano y español.

Año: Entre el periodo 2000 – 2012.

Origen del artículo (solo en caso que se trate Scopus): Bases de datos o ubicación web de los artículos relacionados con el tema de investigación.

Objetivo, problema o hipótesis de estudio: Se precisa para identificar idoneidad y pertinencia de la selección, y uso del artículo en la investigación.

La segunda, titulada “Matriz de análisis conceptual” (ver anexo 2), tiene como objetivo sistematizar o citar la información contenida en los artículos seleccionados, relacionados a las categorías de investigación de gestión pedagógica y cambio curricular a partir de subcategorías, las mismas que serán de naturaleza emergente. Esta parte tiene los siguientes elementos:

Código: Precisa la base(s) de datos, el descriptor con que se ubicó el artículo y un número en base al descriptor.

Categoría emergente: Tema que emerge en cada artículo, en relación a una de las categorías de investigación: gestión pedagógica como primera categoría de investigación y cambio curricular como segunda categoría de investigación.

Finalmente, la tercera y última matriz es “Matriz de aportes y conclusiones” (ver anexo 3), que tiene como objetivo sistematizar o citar los aportes y/o conclusiones de los artículos de investigación seleccionados, información que luego permitirá

redactar aportes sobre la gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular. Presenta los siguientes elementos o partes:

Código: Precisa la base(s) de datos, el descriptor con que se ubicó el artículo y un número en base al descriptor.

Aportes sobre gestión pedagógica / cambio curricular: Sistematización que se explicitan en los artículos seleccionados sobre la gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular.

Conclusiones sobre gestión pedagógica / cambio curricular: Conclusiones explícitas en los artículos seleccionados relacionados con la gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular.

Las matrices de análisis documental fueron revisadas por el jurado de tesis, quienes desde sus observaciones y recomendaciones, orientaron el ajuste de dichos instrumentos, con la finalidad de que los mismos contribuyan a un trabajo favorable a los objetivos planteados en este estudio. Las recomendaciones del jurado permitieron analizar y determinar con mayor precisión los descriptores de búsqueda, lo cual contribuyó a una selección de artículos más vinculados al tema.

La selección de los artículos responde en primer lugar a su relación con los descriptores de búsqueda, al periodo definido para efectos de esta investigación, su pertenencia al contexto latinoamericano y español. Además, fueron seleccionados por estar referidos a la educación básica regular, y por su pertinencia en el tratamiento de la gestión pedagógica y/o el cambio curricular. A partir de la lectura y análisis de los artículos, se seleccionó a aquellos que aportaran a la teorización del tema o que describieran alguna experiencia vinculada al mismo.

El proceso de selección implicó atravesar un proceso de previo análisis de los documentos. Al acceder a las bases de datos se colocaron uno a uno los descriptores de búsqueda. Las bases arrojaban la cantidad de documentos que respondían al descriptor e inmediatamente se procedía a eliminar a aquellos que

no eran artículos, no correspondían al idioma, no aludían a la educación básica o no respondían al periodo de búsqueda planteado.

En un primer momento, la cantidad de artículos seleccionados fue de 109 del total de descriptores. Sin embargo, se eliminaron aquellos artículos relacionados a educación especial, educación tecnológica e informática, políticas educativas, gestión ambiental, aprendizaje y emprendimiento, y gestión de recursos; al filtrar estos documentos quedaron 69 artículos. Luego, se descartó artículos que, aun tratando sobre gestión y cambio en educación, se centran en la gestión del aprendizaje, gestión escolar, evaluación curricular, entre otros; de esa manera quedaron 39 artículos de investigación. Un último momento de selección fue el análisis de los artículos respecto de su pertinencia y vínculo con las categorías de investigación: Gestión Pedagógica y Cambio Curricular, quedando así 22 artículos de investigación para el análisis y desarrollo de la tesis. Cabe precisar, que en la bibliografía de esta investigación se registran 25 fuentes consultadas. De éstas, 22 son artículos que han permitido analizar y desarrollar la temática planteada en esta tesis, y 3 han favorecido a la comprensión del tipo y proceso de investigación asumidos.

Entre los artículos y autores que han tratado el tema, se puede mencionar a Brovelli (2000 y 2001), Castro (2005), García, R. (2005), Díaz Barriga (2005), Col (2006), Velásquez y otros (2006), Tilve y otros (2009), García, C. (2012), Tinajero y otros (2007), Viciana y otros (2007), Rodríguez (2007), Echeverría (2008), Gairín y Muñoz (2008), Ortiz (2009), Arroyo (2009), Bolívar (2010), Hernández (2010), Marhuenda (2011), Álvarez (2012), Méndez (2012), Ferreryra y otros (2012), Pedranzani y Martín (2012), Cada uno de los artículos trata la(s) categorías de investigación desde distintos ángulos, y su contenido ha permitido profundizar sobre el tema, además de seleccionar los principales aportes sobre ello para los actores de la educación básica.

El análisis de cada artículo supuso la selección de ideas que aportan conceptual o teóricamente a las dos grandes categorías de investigación, y los aportes o conclusiones. Esto se concretiza en las matrices (anexo 2 y 3) en las que en un primer momento se recogen las principales ideas relacionadas al contenido de la tesis y por ende a los objetivos de la investigación. La matriz conceptual (anexo 2) fue organizada en categorías emergentes por cada artículo. Una vez que se completan las matrices con los aportes de los 22 artículos, se procede a identificar las ideas relevantes y tratadas en común en los distintos artículos; este proceso se evidencia en las matrices (anexo 2 y 3), las cuales contienen ideas resaltadas en colores según temática.

Así por ejemplo: el color **verde** en la matriz de análisis conceptual indica el conjunto de ideas que sobre **gestión** aparece en los diversos artículos, el color **celeste** indica todas las ideas relacionadas con **razones que sustentan el cambio curricular**, el color **fucsia** indica todas las ideas relacionadas con el **clima institucional**, etc.. Una vez identificadas las temáticas comunes y relevantes, tratadas en el total de artículos que aparece en las matrices (anexo 2 y 3), se procedió a realizar un organizador (ver anexo 4) que permitió observar el contenido de los artículos, de manera complementaria, en relación al tema de investigación. Finalmente, se realizaron dos organizadores, los mismos que aparecen al final de cada capítulo, estos contribuyeron en la organización de información para cada uno de ellos.

Los artículos seleccionados permitieron identificar categorías de información emergentes, las cuales posteriormente sirvieron para definir la estructura del informe. En la redacción del informe, los artículos desde su diversidad, ofrecen un conjunto de ideas que diferenciadas o vinculadas han generado un tratamiento personal de los temas implicados en esta investigación. Asimismo, los aportes de los artículos han sido expresados en citas literales o paráfrasis. Las conclusiones y recomendaciones son producto de un análisis y apreciación del conjunto de artículos en su complementariedad.

La investigación consta de dos partes. La primera parte está orientada a profundizar en la comprensión de la Gestión Pedagógica por un lado; y el Cambio Curricular por otro. Respecto de la Gestión Pedagógica se trata sobre la gestión y sus inicios en la educación básica, los tipos de gestión (Gestión Escolar, Gestión Educativa y Gestión Pedagógica vinculada al currículum y los aprendizajes), la gestión del aprendizaje y currículo, procesos y mecanismos de gestión pedagógica, ámbitos de la gestión pedagógica (institución educativa y aula); y gestión pedagógica y el desarrollo del cambio. En relación al cambio curricular se aborda: currículo, cambio curricular y desde ello las razones y finalidades del cambio, el cambio como proceso interno de la escuela o producto de reformas educativas, metodología para el cambio curricular, propuestas de cambio o innovación curricular; y obstáculos para el cambio.

La segunda parte de la investigación está referida a la Gestión Pedagógica de los docentes y directivos a favor del cambio curricular en la educación básica. En primer momento se trata sobre los agentes o líderes del cambio, las cualidades de los líderes del cambio y las funciones de los líderes o agentes del cambio. En un segundo momento se plantean recomendaciones para los líderes del cambio, por lo cual se tratan las consideraciones de soporte para el cambio entendidas como la existencia de una comunidad robustecida y comprometida, clima institucional, liderazgo distribuido, capacitación docente, estructura organizacional y políticas de respaldo. Finalizando esta segunda parte se describen otras consideraciones vinculadas al cambio, como uso de la tecnología en procesos de cambio, y evaluación y asesoría externa. Por último, se presentan conclusiones, recomendaciones y los anexos producto del proceso de investigación.

La investigación da cuenta, a nivel descriptivo, de la revisión conceptual y aportes en estudios empíricos sobre gestión pedagógica vinculada a procesos de cambio curricular, a las instituciones educativas y a sus agentes implicados. No aborda

procedimientos, métodos, técnicas y dinámicas de trabajo acordes al complejo proceso del cambio.

Se espera que la presente investigación sea un aporte para las instituciones educativas del contexto peruano, y sirva como fuente de información para que estudios posteriores logren proponer acciones concretas y significativas, que incrementen los procesos de cambio curricular eficaz y acorde a las necesidades del contexto, y con ello elevar la calidad de la educación en el país.

**PARTE I: GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CAMBIO CURRICULAR EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

1.1. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:

El presente artículo sobre Gestión Pedagógica en Educación Básica requiere inicialmente una aproximación a lo que se entiende por Gestión en la educación, cómo se implicó en ella y cómo se ha diversificado o evolucionado conceptualmente al interior de la misma.

1.1.1. GESTIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA, PRIMERAS CONCEPCIONES Y EVOLUCIÓN.

Abordar este tema requiere inicialmente de precisar lo que se entiende por gestión en educación. Al respecto, conviene revisar a Castro, quien la define como: “el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” (Castro, 2005:14). De lo anterior, se entiende que la gestión implica acciones articuladas y organizadas para lograr un propósito; y en el caso de la gestión vinculada a la educación esas acciones se refieren a la administración, planeación y evaluación; acciones que, de manera articulada, permitirán dar sentido y contenido a la acción en los diversos ámbitos educativos.

La gestión en educación inicialmente fue entendida como administración de la institución educativa y se concentraba en tareas de tipo administrativo, logístico y financiero. En la actualidad, diversas investigaciones dan cuenta que dicho entendimiento ha variado, con lo que se identifican varias acepciones de gestión al momento de indagar sobre ésta en la educación básica. Así, se encuentran términos como gestión escolar, gestión educativa, gestión pedagógica, gestión curricular, gestión de los aprendizajes, entre otros. La lectura y análisis de artículos que tratan sobre esos temas, permiten identificar como lo central o

medular de la gestión en la actualidad al currículo y el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de estas nuevas miradas sobre gestión en educación, existen aún muchas experiencias de escuela en la que sus líderes se encuentran concentrados en temas de tipo administrativo, y distanciados de lo central: el aprendizaje.

Al respecto, Castro sostiene lo siguiente:

Generalmente los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar (Castro, 2005:13).

Se precisa entonces, el tránsito de una gestión centrada en la administración a una que se encarga del currículo escolar. Por esto, teniendo en cuenta este último fin, se entiende que la gestión en la escuela no puede descuidar el observar, analizar y acompañar los procesos de mejora de naturaleza pedagógica, es decir del proceso de aprendizaje – enseñanza, del sistema de evaluación, de la didáctica empleada en aula, los procesos y usos de la planificación, la articulación y ejecución de los temas transversales, la ejecución de clases, las reuniones colegiadas, entre otras actividades y procesos relevantes.

La gestión en la actualidad ha cobrado fuerza en tanto que se entiende que favorece la mejora continua de la educación. Para Hernández (2010), se vincula con la capacidad y la responsabilidad de los centros y del profesorado en el desarrollo de procesos de revisión y cambio curricular; y a la vez va logrando niveles mayores de autonomía profesional y toma de decisiones encaminadas a la mejora.

1.1.2. TIPOS DE GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En la pretensión de indagar y analizar sobre la gestión pedagógica, se encontró diversos términos vinculados a ésta. La documentación revisada se refería a

Gestión Escolar, Gestión Educativa, Gestión Pedagógica, Gestión del currículo, Gestión del aprendizaje; cada una de ellas vinculadas de alguna manera a nuestro tema de interés: Gestión Pedagógica. Esto complejiza y a la vez enriquece nuestra comprensión sobre lo que entendemos por ella. A continuación, una aproximación a las diversas modalidades de gestión relacionadas con lo pedagógico.

1.1.2.1. GESTIÓN ESCOLAR

Entendida, según Velásquez, Novoa y Mayorga (2006), como escenario de actuación que establece y brinda espacios para que los distintos miembros de la comunidad educativa o institución escolar (directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo) cumplan sus roles y desplieguen allí las funciones propias correspondientes a los órganos del gobierno escolar: Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Estudiantil, Consejos de Clase, Asociación de Padres de Familia, egresados de la institución y directivos, con el fin de elaborar, ejecutar, evaluar y reorientar los lineamientos y contenidos del Proyecto Educativo Institucional PEI.

En la gestión escolar participan las distintas instancias de gobierno de la institución educativa, y en ellas los diversos actores que la conforman. Desde cada una de esas instancias representativas se consolida el PEI y los proyectos que se vinculan a este, y es en ellos donde se originan, estudian, impulsan, analizan y promueven las innovaciones y cambios pedagógicos vinculados al currículo y aprendizaje.

La participación de los actores de la institución educativa desde las distintas instancias de gobierno, cobra fuerza en el contexto actual, en el que se pretende promover escuelas democráticas y participativas. En esa lógica los centros educativos hacen partícipes a los agentes educativos en los procesos de toma de

decisiones y en sus búsquedas por mejorar de manera continua los distintos procesos vinculados a la vida escolar, y por ello al aprendizaje.

Desde esta lógica, las instituciones educativas vinculadas a los procesos de mejora o calidad son:

... aquellas capaces de aprender de su propio proceso de desarrollo, capaces de reorientar sus acciones, de tomar en consideración las expectativas cambiantes de la familia, la comunidad y la sociedad, y de desarrollar y consolidar acciones hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios (Velásquez y otros, 2006: 102).

Lo anterior, indica que desde la gestión escolar los distintos actores de las instituciones educativas tienen la oportunidad de involucrarse y aportar en la mejora desde las instancias de representatividad u órganos de gobierno que existen. Se entiende entonces, que es desde esa diversidad de participación, que las acciones a favor del cambio cobran fuerza e impulso; y que desde los procesos de desarrollo que se asumen, las instituciones y sus diversos actores se benefician con aprendizajes diversos.

1.1.2.2. GESTIÓN EDUCATIVA

Según Borjas, “La Organización y Gestión Educativa es la dimensión que comprende las acciones y condiciones necesarias de generación y sostenimiento de las innovaciones educativas en el aula, la escuela y la comunidad para el desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos” (citado en Ortiz, 2009: 106).

Por otra parte, desde la experiencia de Fe y Alegría la gestión educativa se caracteriza por:

... su carácter es eminentemente educativo, porque la acción se centra en el crecimiento personal, profesional y ciudadano de todos los participantes: estudiantes, docentes, padres y representantes, personal administrativo y obreros,

lo cual sólo es posible en un ambiente que favorezca la participación, el diálogo, la autonomía, la reflexión permanente sobre la práctica y la formación permanente (Ortiz, 2009: 106).

La gestión educativa involucra diversos procesos al interior de la escuela. Éstos son, además de los pedagógicos, procesos administrativos, financieros, tecnológicos, de infraestructura, clima laboral; entre otros, que dan soporte a los procesos pedagógicos orientados al desarrollo y formación permanente de los actores educativos. Se observa así, que la gestión pedagógica forma parte de la gestión educativa y por ello se encuentra relacionada con los otros procesos que corresponden a otras gestiones. Pero a la vez garantizan, respaldan y hacen posible que lo planificado y desarrollado desde la gestión pedagógica alcancen los resultados deseados.

Con Arroyo (2009), entendemos que la gestión pedagógica del currículum es parte de la gestión directiva de la educación, la cual posee un propósito más amplio, ya que atiende otros aspectos de la realidad educativa. En tal sentido, La gestión educativa posee una función integral: se dirige hacia la coordinación del trabajo escolar atendiendo relaciones de los docentes y estudiantes con el currículum y las relaciones de escuela con la comunidad. De esa forma, orienta sus esfuerzos hacia la obtención de resultados deseados para el logro de impacto o efecto en la sociedad, y determina procesos para alcanzar la visión y misión definidas formalmente para la organización.

1.1.2.3. GESTIÓN PEDAGÓGICA

Siguiendo a Castro (2005), es necesario volver a situar a la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social; y por ende en la gestión del currículum que se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación al qué, cómo y

cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollarán en el establecimiento escolar.

La gestión pedagógica y, desde ella, la gestión de los aprendizajes y del currículo se constituyen como parte de la gestión educativa. Desde su acción posibilita la construcción de saberes teóricos y prácticas en los actores educativos y por ello requiere de otras áreas de organización de la escuela, aquellas que abordan procesos administrativos, logísticos y financieros. Sin embargo, su principal interés es el currículo escolar, y centralmente los aspectos vinculados al proceso didáctico que se realiza en cada circunstancia de aprendizaje.

Sobre esto, afirma Antúnez, “estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela” (citado en Castro, 2005:14).

Por lo anterior, se entiende que la gestión pedagógica se vincula con la capacidad que poseen los que dirigen la escuela para atender el aprendizaje, como aspecto medular, en los estudiantes. Por esa misma razón, atiende el diseño, desarrollo y evaluación del currículo; involucrando en su quehacer a los diversos agentes, relaciones, prácticas cotidianas y dimensiones que integran la comunidad educativa. Resulta importante precisar que la principal preocupación en este contexto, es el aprendizaje.

Por su parte Bolívar (2010), se detiene en la función de la dirección pedagógica, y dice sobre ésta, que debe encaminarse al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar. Señala además, que no es lo mismo hablar de gestión de la enseñanza que de gestión del aprendizaje. Para él en la primera la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes queda diluida; mientras que con la segunda se garantiza el éxito educativo de todos los estudiantes y ello llega a posicionarse como una responsabilidad central. Para este autor, la

dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas.

1.1.2.3.1. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL CURRÍCULO

En este estudio se relaciona a la gestión del aprendizaje y del currículo porque se entiende que uno conlleva a lo otro. Esto quiere decir, que situarnos, reflexionar e intervenir en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en la institución educativa y que involucran a sus diversos actores, permite interpretar el currículo vigente, y, a partir de ello, revisar, replantear o validar su modelo, enfoque, diseño y desarrollo. En este proceso de reflexión sobre lo que acontece en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el currículo se suscitan preguntas, rupturas y conflictos cognitivos, pero fundamentalmente se toma conciencia de lo que significa desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje que generen y potencien aprendizajes significativos, útiles y relevantes en los estudiantes.

Gestionar el aprendizaje supone planificar, desarrollar y evaluar los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje; pero además implica interpretar lo que va aconteciendo en dicho proceso y reflexionar sobre su pertinencia, significatividad y relevancia en relación al contexto, demandas, sujetos, expectativas y resultados. En consecuencia, se puede decir que tras los espacios de interpretación, reflexión y evaluación de la enseñanza - aprendizaje:

... se entiende que la gestión de los aprendizajes en la institución escolar se relaciona directamente con la necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción del conocimiento. Esto implica resituar la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados (Castro, 2005: 19).

Gestionar el currículum requiere de comprender la realidad social de la escuela desde sus dinámicas, interacciones y práctica docente. Esto implica, observar e interpretar los sistemas simbólicos, los hábitos y las relaciones presentes en la convivencia diaria y clima de la escuela; ya que todos estos aspectos guardan relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la gestión curricular promueve reflexión, análisis, estudio y decisión acerca de lo que acontece en la escuela, el sujeto y la sociedad, en los cuales pretende aportar o enriquecer con su intervención. De esa manera, la gestión curricular, haciendo uso de su proyecto, visualiza la realidad y se proyecta según las aspiraciones que plantea la escuela.

Arroyo (2009), sostiene que la gestión curricular es una instancia que debe permitir la movilización de las prácticas docentes en torno a temas relevantes de preocupación o interés relacionados con ellas; a partir de la identificación y relación de sus aspectos críticos con los diferentes aspectos con los que confluyen: los estudiantes, sus comunidades, las orientaciones de éstos, sus necesidades de aprendizaje, las características de las prácticas que aseguran aprendizajes, las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad, las tecnologías y materiales; entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta que la gestión curricular permite la movilización de prácticas docentes, es que comprendemos lo que a continuación plantea el autor:

La Gestión Directiva del Currículum puede ser definida como la esencia misma de la Gestión Directiva de la Educación, que tiene por competencia directa el proceso de toma de decisiones relacionadas con la Determinación, Diseño, Dirección y Desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad en la búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social definida por la comunidad política, dentro de una visión predefinida de sociedad (Arroyo, 2009: 7).

Entendiendo que la gestión curricular conlleva la gestión de los aprendizajes en la escuela, se hace necesario situar la reflexión en las “enseñanzas y los

aprendizajes” que se desarrollan en el seno de la institución escolar, involucrando en ello a estudiantes, docentes y directivos principalmente. A partir de ello, la gestión del currículum puede optar por el cambio e innovación, lo cual, requiere de procesos de reflexión de la realidad social de la escuela, asumir rupturas y conflictos cognitivos, reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificar las rutinas, hábitos y pautas de la escuela (Castro, 2005).

Entre las tareas de la gestión curricular, se tiene por un lado, el construir saberes teóricos y prácticos respecto de la dimensión pedagógica – didáctica, y por otro, tomar decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Asimismo, según Arroyo (2009), la gestión curricular atiende los diferentes niveles de concreción curricular, articulando adecuadamente el currículum a nivel normativo – en el que se define el modelo de ser social y sociedad que aspira la comunidad-, prescriptivo –estructura y construcción de los planes y programas de educación-, y ejecutivo –puesta en marcha de los planes y programas de educación-. Ello con la finalidad de lograr una educación de calidad.

La gestión del currículum tiende un puente entre las culturas y el conocimiento que éstas enseñan. En ese sentido, la gestión curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículum desde la objetivación (currículum prescrito) pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo a la realidad educativa a través de un proceso de diversificación curricular.

1.1.2.3.2. PROCESOS Y MECANISMOS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

La gestión pedagógica centrada en los aprendizajes y el currículum se vincula con momentos de reflexión permanentes y toma de decisiones siempre en relación a la enseñanza – aprendizaje. Con el propósito de atender reflexiva y responsablemente al aprendizaje es tarea de la gestión pedagógica determinar y

acompañar procesos de diseño, desarrollo y evaluación del proceso y resultados de aprendizajes de los actores de la institución educativa, principalmente de los estudiantes.

Los procesos de diseño, desarrollo y evaluación articulados dan sentido y contenido a lo que se desarrolla en los diversos ámbitos educativos a nivel de aula como a nivel de escuela; bien pensados y acompañados resultan efectivos en las pretensiones de lograr calidad educativa. Al respecto, resulta pertinente lo que Gairín y Muñoz (2009), sostienen sobre la gestión pedagógica: se trata, en definitiva, de una dimensión que favorece la mejora curricular y el desarrollo del alumnado, donde el proyecto colectivo prima sobre la actividad individual, y donde existe un liderazgo pedagógico compartido y centrado en la mejora permanente.

Gestionar lo implicado en el aprendizaje requiere tratar el currículo desde el nivel normativo, prescriptivo y ejecutivo. Esto exige a la escuela pasar por procesos en los que se determinen las características del ser social y sociedad que desea la comunidad, atendiendo a las características del contexto y el sustento ideológico propio. Además, de diseñar la estructura curricular y los planes que corresponden, coherentes con las pretensiones antes precisadas. Finalmente, desarrollar o llevar a efecto el currículum desde la práctica en aula con intervenciones de acompañamiento y monitoreo a la misma.

Por lo anterior, abordar los procesos vinculados con el aprendizaje y currículo es, como sostiene Ortiz:

... prestar atención a toda la acción en su conjunto: los procesos de pensamiento, las herramientas de aprendizaje, la organización conceptual y las actitudes y valores que fomentamos en la cotidianidad de las situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula; los espacios de recreo, los momentos de bienvenida y salida, las tareas, las relaciones que se viven cotidianamente en el colectivo, las actitudes y valores que enseñamos con la prácticas generalizadas compartidas por los miembros de la comunidad educativa (currículo oculto) determinan sustancialmente la toma de decisiones y lo que realmente aprendemos en los centros educativos (Ortiz, 2009: 94).

Los procesos de gestión pedagógica se concentran en el aprendizaje de los actores educativos, especialmente de los estudiantes. Sin embargo, es claro que para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes mejoren hacia la significatividad, pertinencia y relevancia, se debe prestar atención a los procesos de aprendizaje y reflexión colectiva de los docentes. En esa lógica, es claro que uno de los procesos clave de la gestión pedagógica es la capacitación docente, la misma que se entiende como:

Los procesos mediante los cuales el director de la organización educativa concibe, prepara, desarrolla y fortalece de forma particular y grupal el potencial de su personal docente y administrativo para que actúen sobre los recursos organizacionales y pueda así alcanzarse la visión y misión definidas formalmente para la organización (Arroyo, 2009: 5).

Por su parte, Bolívar (2010), considera como favorables en la tarea de la gestión pedagógica, las siguientes condiciones: favorecer la participación, el diálogo, autonomía, reflexión sobre la práctica, formación docente, cooperación y cohesión entre el profesorado, sentido de trabajo bien hecho, comprensión y visión de lo que se quiere conseguir.

Como se ha escrito, la escuela requiere atravesar diversos y complejos procesos para alcanzar sus propósitos a favor de los aprendizajes. En dichos procesos es necesario disponer de una serie de mecanismos que vinculados propiciarán y movilizarán adecuadas acciones e intervenciones de quienes se ven implicados en ellos: docentes y directivos. En estos procesos son importantes las estrategias que generan motivación y compromiso de los docentes; y las condiciones organizativas que permitan a la escuela llevar a cabo, más fácilmente, la mejora. Es necesario además:

Centrarse en aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, y una responsabilización común por los resultados. (...) La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido de trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Bolívar, 2010: 84).

Arroyo (2009), también manifiesta la importancia de las estrategias, acciones y mecanismos para influir y hacer que el personal docente y administrativo se una en lo general y en lo particular, para alcanzar cada uno de los objetivos definidos por la organización.

Por lo anterior, se comprende como necesario e importante tener presente los procesos y mecanismos que la gestión pedagógica ha de considerar en el proceso de atención a los aprendizajes. Las decisiones y proceder que desde ella se determinen deben considerar los procesos y mecanismos mencionados; y en función del contexto, los sujetos y metas se deberá decidir a qué aspecto en ellos se les dedicará más tiempo, atención y recursos.

Teniendo en cuenta la importancia de los procesos y mecanismos que a favor de la mejora de los aprendizajes, se deben realizar; es que se puede sostener la necesidad e importancia del liderazgo distribuido. Es de gran valor la tarea encomendada porque desde la gestión del currículum y aprendizaje se atiende lo medular de la educación; y por ello es necesario dedicar oportuna y pertinentemente tiempo y atención al establecimiento de una dirección (visión, metas, expectativas sobre los estudiantes), capacitar al personal, rediseñar la organización, gestionar los programas, y desarrollo de enseñanza y aprendizaje, crear condiciones que apoyen el trabajo del profesorado y con ello los momentos de enseñanza efectiva, recrear los contextos de trabajo y relaciones profesionales (Bolívar, 2010).

1.1.3. ÁMBITOS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

En lo que precede a estas líneas se ha sostenido que el aprendizaje en una institución educativa está vinculado a distintos actores que se desenvuelven en ella. Es decir, no solo está referido a los estudiantes, aunque estos son la principal

población de atención, sino que implica también el aprendizaje del personal, del padre de familia, de los directivos; y de los docentes, aprendizaje que también es considerado de gran relevancia porque influye directamente sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Los ámbitos de actuación, de aprendizaje y desarrollo de los actores educativos no son los mismos. Si bien los estudiantes se desenvuelven principalmente en aulas, ese no es el único espacio en el que desarrollan y logran aprendizajes; asimismo los otros actores educativos lo hacen al interior de la institución educativa y en ella en espacios definidos según contexto.

1.1.3.1. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La institución educativa es el espacio físico y social definido en términos de escenario interno para los procesos de gestión escolar (Velásquez y otros, 2006). En ella se desenvuelve una serie de actores a los que también se debe atender en sus demandas relacionadas con la mejora y aprendizaje continuo. Por ello, el líder o directivo pedagógico debe considerar a cada uno de los actores de la institución educativa para acompañar su desenvolvimiento y con ello garantizar que los esfuerzos que estos realizan se direccionen hacia lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional PEI y en el Proyecto Curricular Institucional PCI.

Considerar a la institución educativa como espacio en el que se realizan procesos de gestión pedagógica, supone observar, acompañar y replantear los tiempos, espacio y recursos orientados al aprendizaje, las demandas de capacitación o actualización enfocados con el proyecto de la institución educativa, las relaciones interpersonales y clima que se vive en la institución, la estructura organizativa y las políticas de soporte para garantizar que todos los esfuerzos se direccionen al proyecto de la institución educativa, entre otros aspectos de gestión.

El considerar como espacio de gestión pedagógica a la institución educativa se vincula con lo expuesto por Velásquez y otros (2006:102) “esto está relacionado con el aprendizaje organizacional porque supone procedimientos para evaluar de manera sistemática el desarrollo del Proyecto educativo”.

1.1.3.2. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA:

El aula o salón de clase es el espacio más significativo dentro de la institución escolar. Es el sitio de encuentro de los estudiantes con el docente; el espacio donde el diálogo y la reflexión orientada por el docente permiten construir a los niños y jóvenes no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas que apoyan su formación integral (Velásquez y otros, 2006: 102).

Es en este espacio que se realiza gestión pedagógica, en procesos como la negociación que dirige el docente para hacer posible el trabajo y la responsabilidad compartida frente al aprendizaje. En el aula se gestiona sobre el clima o ambiente producto de las relaciones interpersonales. Se gestiona además sobre el uso del tiempo, espacio y organización a favor del aprendizaje. Lo que se establece en la gestión del aula influye en el ambiente que se respira en la clase (García, 2012).

El proceso de gestión en el aula supone momentos de planificación y evaluación; y en ellos, momentos también de reflexión, identificación de las diferencias y toma de decisiones. En este proceso el docente logra identificar lo que va a ser común, distinto o individual como punto de partida para atender las necesidades, siempre diferentes o únicas de los estudiantes. Luego, puede considerar la flexibilización de los objetivos, la diferenciación de las tareas, la didáctica, y el tipo de trabajo desde la particularidad de los mismos.

1.1.4. GESTIÓN PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO DEL CAMBIO

En la actualidad, se le exige a la escuela una serie de resultados que respondan a diversos criterios para así poder calificarlas como una institución de calidad. Las necesidades de cambio provienen del gobierno, de los padres de familia, de los medios de comunicación, de los intelectuales de la educación, y otros. A esto se suma la insatisfacción de los estudiantes respecto de lo que aprenden en las escuelas y también los muy bajos y lamentables resultados que se obtienen tras participar de las pruebas de evaluación internacional PISA o en nuestro caso, de las evaluaciones censales.

La complejidad se hace visible cuándo nos preguntamos ¿qué tipo de cambio requiere la escuela?, ¿se trata de los mismos cambios para todas las instituciones educativas?, ¿quién(es) lidera(n) el cambio? y ¿qué tiempos tenemos para ello?

Efectivamente, existe complejidad en la necesidad del cambio, desde la determinación de lo que ello supone hasta la planificación, evaluación y resultados del mismo. Por ello, se plantea que desde la Gestión Pedagógica se puede responder a tal demanda, en tanto que es desde ese proceso que se observa, reflexiona, analiza y plantea posibilidades de reorientación a los procesos de aprendizaje y por ende de diseño, desarrollo, ejecución y resultados del currículo.

Las escuelas sufren una enorme presión para transformarse, y son los responsables de la gestión pedagógica los llamados a iniciar y velar por el desarrollo de los procesos de transformación. Para Gairín y Muñoz (2008), se hace necesario un liderazgo pedagógico posibilitador del desarrollo y el cambio en las instituciones, que favorecerá la mejora de las instituciones educativas en la medida que se vayan complementando.

Por su parte Bolívar (2010), manifiesta la necesidad de cambio en el liderazgo y dirección escolar, en tanto que ésta debe pasar de una gestión administrativa de

las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje. Sin este cambio, es muy complejo lograr mejoras de aprendizaje en las escuelas, por lo que insiste en la necesidad de fomentar un liderazgo que permita vincular el ejercicio de la gestión con los logros académicos y resultados del alumno o institución educativa.

1.2. CAMBIO CURRICULAR

A modo de introducción al tema cambio curricular, se presenta lo que es currículum para algunos autores, que se han revisado a propósito de este estudio. En principio, resulta interesante la definición del currículum “como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y en segundo lugar, el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento” (Castro, 2005: 14). Complementa la idea anterior, la definición del currículum, como “resultado de las operaciones a las que se ve sometido; de las condiciones reales en su desarrollo; de las prácticas en condiciones estructurales, organizativas, materiales, y humanas; de ideas y significados que le dan forma” (Ortiz, 2009: 94).

Por su parte Apple considera que el currículum “nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo” (citado en Álvarez, 2012: 22). Pedranzani y Martín (2012: 9) sostienen algo similar, en tanto que para ellos “ningún currículum puede ser neutro, por el contrario en él se encuentran posicionamientos ideológicos que van a justificar el poner en marcha un determinado proyecto curricular, que va a atravesar la institución escolar al ser entendido como un modo de concebir y organizar una serie de prácticas educativas”.

Ortiz, haciendo referencia a la experiencia de Fe y Alegría, sostiene por currículum:

... itinerario educativo flexible y transformable que propicia la generación y producción de conocimientos, el desarrollo del pensamiento y las actitudes y valores necesarios para el crecimiento personal y la formación de un ciudadano integral. Se construye en cada centro educativo, por lo que parte del conocimiento de la realidad sociocultural del entorno y responde a la problemática detectada. No se hace para la escuela en sí misma, sino que se proyecta hacia ella y requiere participación de la comunidad educativa para su diseño y desarrollo. (...), la construcción curricular exige la revisión de referentes que proporcionen identidad, aspiraciones e ideales y se adapten o recreen de acuerdo con la realidad sociocultural de los contextos locales (Ortiz, 2009: 91-92).

Para Ortiz (2009), el currículo es abierto y en él, comunidad, alumnos y docentes identifican problemas y temas prioritarios que serán abordados en la acción educativa a partir del diagnóstico del contexto local y utilizando como referencia tanto los documentos institucionales de Fe y Alegría como los oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. De esa manera el currículo recoge saberes universales de las ciencias como también los saberes locales vivos y activos de la tradición cultural de la misma comunidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta que una característica importante de la vida en el siglo XXI es el cambio permanente en el que se desenvuelve la sociedad y en ella sus habitantes, y lo dicho hasta el momento sobre el currículo, se comprende que el currículo tiende y debe cambiar para contribuir a la formación de seres humanos poseedores de aprendizajes pertinentes, útiles y acordes a las necesidades de la época y contexto. El currículo, además de estar impactado por innumerables cambios, se mantendrá en esa dinámica porque considera circunstancias, ideas, condiciones prácticas y significados sociales cambiantes en el contexto y en la historia.

El currículo es cambiante o transformable, y esa naturaleza debe ser comprendida y asumida por la escuela, ya que con los cambios que en él se generen, se podrá

organizar con más pertinencia las prácticas educativas y con ello lograr la producción y desarrollo de pensamientos, conocimientos y actitudes acordes al contexto. A continuación, se exponen los aportes sobre lo que se comprende por cambio a nivel curricular.

Se entiende como cambio educativo en Tinajero, López y Pérez (2007:7) a “cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa (...); pero, valga la aclaración, éste puede ser o no resultado de una reforma”. Ideas más vinculadas al cambio curricular, las encontramos en Bolívar (2010:81), quien sostiene que “El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal”. Por su parte Castro (2005), vincula el cambio con la mejora en educación y esto a su vez con los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del currículo como respuesta sociocultural y pedagógica a las demandas de la sociedad en la que vivimos.

De acuerdo con Gairín y Muñoz (2008), el cambio no solo es una necesidad sino una realidad que se impone en nuestras sociedades dinámicas y en constante evolución y cambio. El reconocimiento de esta realidad es la razón por la que los sistemas e instituciones educativas aspiran y promueven cambios, los cuales se han convertido también en un imperativo para todos los profesionales que actúan y se desempeñan en la escuela. Para estos autores, el cambio es un viaje, no un proyecto y en ese sentido se debe partir de la aceptación y acercamiento a los problemas. Posterior a ello se pensará en la planificación y estrategias.

A nivel curricular se aborda el tema de cambio también desde los estudios acerca de la innovación. Sobre la innovación, Tinajero y otros (2007), sostienen que:

... las innovaciones, aluden también a cambio en las ideas, actitudes y valores de los actores principales del proceso; por ello se vuelve más apremiante que los docentes participen activamente en la construcción de los nuevos conocimientos

metodológicos y didácticos con el fin de que en la discusión de los planteamientos curriculares se aborden los problemas que la enseñanza plantea (Tinajero y otros, 2007: 8-9).

En respuesta a la necesidad de cambio o innovación, en la actualidad los currículos se diseñan, rediseñan, construyen o reconstruyen. En ese proceso los profesionales de la educación toman decisiones sobre las posibilidades del cambio, deciden qué se aprueba y qué se descarta en el diseño o práctica curricular. Es preciso mencionar que si los cambios quedan a nivel de diseño, poco o nada se ha hecho a favor del cambio o innovación; lo ideal es que la transformación se dé en la acción de enseñar – aprender para que así la escuela logre resultados acordes a sus objetivos planteados. Al respecto, resulta interesante lo que Antúnez sostiene “... estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas” (citado en Castro, 2005: 13 – 14).

Los cambios en educación conllevan a cambios curriculares, estos requieren ser evaluados y consensuados, ya que instalarlos supone un proceso de sensibilización para comprometer a los actores educativos en el logro de los objetivos que se planteen. Sobre esto hay que recordar que algunas innovaciones llegan por imposición de un gobierno o instancia oficial, mientras que otros surgen a través de procesos reflexivos de los docentes al interior de la escuela.

Todo cambio no solo traerá esfuerzos, sino posibilidades de crecimiento, en tanto que se modifican las rutinas, la corresponsabilidad de los actores, el conocimiento, las actitudes; a través de procesos de mejora continua, capacitación, trabajo en equipo y asesoramiento. Sin embargo, el cambio también provoca actitudes de resistencia, rechazo y falta de compromiso. Por ello, iniciar un proceso de cambio requiere de establecer estrategias para lograr ruptura de paradigmas, cambios en las prácticas de toda una comunidad, procesos de reflexión, compromiso y apropiación del proyecto.

Según Pedranzani y Martín (2012), cambiar el currículo supone inicialmente ubicarlo como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad.

El currículum se abre así como un campo problemático del cual surgen líneas de análisis distintas, se perfilan objetos de organización variados, surgen tramas complejas en las cuales se gestan los sujetos, se los recorta, se los reprime o se habilita su desarrollo. Desde esta perspectiva se trasciende, la centralidad puesta tradicionalmente sólo en los contenidos, y se pasa a dar valor a las articulaciones, los discursos y la constitución de los propios sujetos para encontrar nuevos sentidos. Así el conocimiento que constituye el currículum se implica en aquello que somos, en aquello en que nos tornamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad (Pedranzani y Martín, 2012: 9).

Optar por cambiar el currículum es apostar por la mejora y el desarrollo del alumnado; es decidir por un proyecto colectivo donde existe un liderazgo pedagógico compartido. Los cambios en el currículo requieren de esfuerzos sostenidos por un tiempo prolongado. Por ello, conviene elaborar planes de largo alcance con el apoyo de todos los actores de la institución que mantengan la continuidad.

1.2.1. RAZONES PARA EL CAMBIO CURRICULAR

Diversos autores justifican la necesidad del cambio en la escuela desde diversas perspectivas. Inicialmente, se encuentra en Tinajero y otros (2007), Ortiz (2009) y Mahuenda (2011) razones que fundamentan el cambio, relacionadas a la inadecuada preparación de los estudiantes, que sostienen ellos, se ve revelada en el insuficiente dominio de las áreas académicas y en los deficientes resultados en evaluaciones nacionales o internacionales. Otra razón que exponen Tinajero y otros (2007) que es planteada también por Coll (2006) respecto del cambio curricular, está vinculada a la observación y crítica que hacen respecto de los currículos con sobrecarga de contenidos. Estos autores coinciden en relacionar ese tipo de currículos con prácticas tendientes a la memorización y transmisión. Los constantes cambios sociales y su repercusión en la educación es una realidad que según Castro (2005), Coll (2006), Marhuenda (2011), Pedranzani y Martín

(2012) y Ferreyra, Vidales, Rimondino y Bonelli (2012) son razones para movilizar cambios en el currículo. Entre otras razones, que sustentan la necesidad de cambio en el currículo, se encuentra el responder con pertinencia a la diferencia, la deserción escolar, la falta de equidad en los resultados de aprendizajes, entre otros.

A continuación, se presenta un cuadro en el que se describe las razones que según los artículos revisados, sustentan el cambio curricular:

CUADRO N° 1. Razones para el cambio

Criterios	Razones
<p align="center">Inadecuada preparación de los estudiantes</p>	<p>Tinajero y otros (2007), sostienen como necesidad del cambio, la escasa o inadecuada preparación para realizar estudios profesionales en los egresados de la media superior del bachillerato, debido a un dominio insuficiente del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. Se entiende, entonces que la necesidad del cambio curricular se debe a la mala calidad si se toman como referencia la eficiencia terminal del estudiante. Asimismo, sostienen que el cambio permitirá superar los puntajes por debajo de lo esperado en los exámenes internacionales.</p>
	<p>Para Ortiz (2009: 91) el cambio es necesario debido a "... los deficientes resultados en los aprendizajes básicos de los estudiantes, la distracción de los centros ocasionada por el activismo que nos aleja de nuestra misión fundamental, y la necesidad de tener un proyecto común para unificar esfuerzos en la consecución de una educación de calidad".</p>
	<p>Por su parte Marhuenda (2011), sostiene que el cambio curricular se sustenta en las duras críticas que el sistema de educación recibe, de parte de los distintos actores de la comunidad escolar, de los partidos políticos, el mundo académico, entre otros; debido a los resultados de evaluaciones internas o externas, nacionales o internacionales –comparando países y regiones.</p>
<p align="center">Sobrecarga de contenidos</p>	<p>Para Tinajero y otros (2007: 8), otra razón en la que se sustenta el cambio es porque se identifica como característica del currículo: "... carga excesiva de contenidos, el énfasis del aprendizaje estaba más en la memorización que en la comprensión y existía discrepancia entre los requerimientos del ámbito laboral actual y la estructura y contenidos de las especialidades existentes. (...), problemas detectados en el currículum: adquisición de conocimientos factuales y enfoques didácticos que descansan principalmente en la memorización de contenidos extensos, muchas veces desprovistos de sentido para los estudiantes".</p>

	<p>Por otra parte, Coll (2006: 5) sostiene la necesidad de cambio, debido a que en la actualidad se cuenta con: "... currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados uno y otros a enseñar y aprender, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas".</p>
<p>Cambios sociales</p>	<p>Con Coll (2006), entendemos también, que la transformación de la educación se debe a los cambios sociales, políticos, culturales y demográficos, relacionados con la llamada sociedad de la información. Esta transformación afecta el currículo en tanto que afecta visiblemente el qué, cuándo, cómo, dónde y para qué aprenden los niños y jóvenes.</p>
	<p>Pedranzani y Martín (2012), sostiene que la escuela y el currículum se encuentran interpeladas, ante nuevas subjetividades y responsabilidades porque están enfrentando nuevos desafíos generados en las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas. Asimismo se ve cuestionada la homogeneización y se reclama la integración de la cultura multimediática e hipertextual.</p>
	<p>Para Castro (2005), los cambios en educación se deben a los acelerados cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Ello lleva a revisar las concepciones que se tenían acerca del proceso de aprender, de manera que las prácticas pedagógicas son en este instante puntos clave en que se advierten la incorporación de cambios.</p>
	<p>Por su parte Ferreyra y otros (2012), sostienen que se requieren nuevas maneras de hacer escuela, debido a las nuevas maneras de ser joven que impactan en las maneras de ser</p>

	<p>estudiantes y que son generadas debido a las transformaciones sociales. El cambio se sustenta debido a las nuevas concepciones acerca de las relaciones intergeneracionales, la estabilidad, la certidumbre, las relaciones entre presente y futuro en la vida de los jóvenes.</p>
	<p>En palabras de Pérez Gómez: “(...) el dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días. Este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea” (citado en Marhuenda, 2011: 21)</p>
<p>Otras razones</p>	<p>Para García (2012), el cambio se fundamenta en la necesidad de responder a la diferencia y superar la estandarización que se refuerza en la escuela. Para él, la escuela no ha conseguido cambiar las experiencias de los /las escolares menos favorecidos, porque ha seguido dominando un modelo de enseñanza homogénea, que no ha sido sensible a las diferencias. Esta tendencia se ve reforzada por el hecho de volver a utilizar pruebas estandarizadas para medir la eficacia del sistema educativo, lo que redundará en una enseñanza que también se estandariza para preparar al alumnado frente a esas pruebas.</p>
	<p>Tinajero y otros (2007), sostienen como razones del cambio, la valoración a las instituciones de educación media como el acervo estratégico para el desarrollo nacional, la deserción temprana, los puntajes en las pruebas de evaluación de los aprendizajes; y falta de equidad si se equipara acceso y calidad, esto es, la distancia que separa a las diferentes modalidades del nivel entre los resultados del aprendizaje de los grupos con distinto capital social.</p>

Fuente: Elaboración propia

1.2.2. FINALIDADES Y PROPÓSITOS DEL CAMBIO CURRICULAR

Para Díaz Barriga (2005: 64), la innovación tiene la intención de “atender las demandas que debe afrontar la educación mexicana ante una sociedad crecientemente globalizada, la llamada sociedad del conocimiento”. En el entendido de esa pretensión, resulta pertinente lo expuesto por Tinajero y otros (2007:5), pues para ellos, los cambios aportarán en “la estructura de los sistemas educativos, en los contenidos y métodos de enseñanza, en las modalidades de formación y capacitación docente, en los sistemas de evaluación, en la gestión del sector y, en el financiamiento del sistema”.

En el contexto de sociedad globalizada, las escuelas deben tener en cuenta que los cambios curriculares en la educación básica, también deben considerar las nuevas formas de aproximación al conocimiento. De aquí la importancia de lo planteado por Méndez (2012), quien sostiene que el cambio es necesario porque urgen nuevas reflexiones acerca de las nuevas formas de producción de conocimientos, nuevos retos de interpretación para colocar nuevos contenidos y usar nuevas estrategias didácticas en las formaciones de los individuos. Por ello, sostiene incorporar en los procesos de enseñanza aprendizaje:

(...), las simulaciones interactivas, juegos en 2 y 3D, videos en 3D, la telefonía móvil con múltiples funciones, el uso de los IPAD en el aula, las plataformas móviles, las redes sociales a través del Facebook, twitter, youtube, el linkedin, Google, Skype, etc., que están energizando y fortaleciendo aprendizajes sociales; contenidos diferentes y en mayor cantidad, mezclando contenidos, construyendo nuevas empatías digitales entre los estudiantes, creándose entornos de aprendizajes personalizados, reprogramándose actividades escolares centrado en las expectativas del estudiante, así como, replanteando a los organizadores de las inteligencias colectivas (maestros y profesores) nuevas construcciones de ecosistemas de aprendizajes (programas, planes de estudios, repositorios de objetos de aprendizajes, además del entorno escolar), e indicando que debemos cambiar lo que estamos haciendo (Méndez, 2012: 16).

La reflexión de Castro (2005: 20), va más allá del cambio que repercute en los contenidos, métodos, evaluación, recursos y medios educativos acordes a la sociedad del conocimiento. Ésta hace referencia a la reorientación del rol del

docente, pues considera que las innovaciones “no solo se orientan a cambiar posturas nuevas en el aula, ni asumir nuevos modelos de aprendizaje basados en nuevas teorías como lo es el constructivismo sino que deberían orientar un proceso mayor de reflexión acerca del rol de un profesor que delibera críticamente acerca de éstos y otros modelos”.

El rol del docente también es referido por Echeverría (2008: 102), quien precisa que innovar en el currículum permitirá “favorecer una formación en nuestros estudiantes que recupere una percepción sobre el aprendizaje que sea positiva, cuestión posible con el aprendizaje por proyecto, lo que demanda, por cierto, como dice Giroux, que nos situemos en nuestro rol de intelectuales transformativos. Así también se cree imprescindible que la educación favorezca la formación de la identidad de los sujetos”.

Tinajero y otros (2007), sostienen también que los cambios curriculares, posibilitan alcanzar la excelencia en la formación profesional superior. Esto guarda relación con lo que Ferreyra y otros (2012: 186), sostienen acerca de cómo la experiencia de construcción de propuestas curriculares permite que la Educación Secundaria logre ser “una experiencia de aprendizaje integral, sustantiva, que sirva para la vida y para el trabajo”.

Por lo anterior, se comprende que los propósitos del cambio curricular son importantes por su significatividad en épocas en las que se pretende lograr calidad educativa acorde a las exigencias de un mundo globalizado y cambiante. Lograr cambios a nivel de contenido, métodos, recursos y medios de enseñanza, que posibiliten la redefinición del rol docente y del alumno; y que se proyecten a lograr una formación de base pertinente que lleve a los estudiantes alcanzar la excelencia en la formación superior; resultan ser objetivos necesarios para movilizar a las instituciones educativas que pretenden calidad educativa y responder con significatividad a las necesidades de los estudiantes de la educación básica.

1.2.3. EL CAMBIO CURRICULAR COMO PROCESO INTERNO DE LA ESCUELA O PRODUCTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Responder a las características y demandas del contexto, generar contenidos, métodos, recursos y medios pertinentes en la práctica educativa, redefinir el rol docente y colocar al estudiante como centro de la acción educativa, lograr una educación básica idónea a las exigencias que plantea la educación superior; son razones entre otras para promover cambios a nivel curricular. Según Tinajero y otros (2007), los cambios pueden ser generados desde la práctica docente en aula, que luego se convierte en motivo de cambio para toda la escuela, o también pueden provenir de reformas generadas a nivel nacional, regional o alguna instancia oficial. De esa manera, las propuestas de cambio se desarrollan entre dos conceptos vinculados pero que refieren procesos diferentes. Por una parte, los cambios son promovidos desde procesos de reforma, que comprenden una serie de estrategias a fin de modificar los sistemas educativos; y por otra parte, los cambios o innovaciones pueden generarse en el aula para mejorar las prácticas educativas de los participantes.

Sobre las reformas como origen del cambio conviene recordar a Pedró y Puig en Tinajero y otros (2007), quienes las definen “como estrategias planificadas que buscan modificar determinados aspectos de los sistemas educativos, y que afectan y son afectadas por las políticas y por los objetivos promovidos por autoridades institucionales”. Ahora bien, pensando en las reformas educativas y sus procesos de instalación en las escuelas, es relevante reflexionar sobre lo sostenido por Díaz Barriga (2005: 66), “muchas de las innovaciones llegaron con un enfoque vertical de implantación o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos)”. Al respecto, explica que en diversos momentos la innovación curricular se toma como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las

estructuras curriculares o a la realidad del aula, llegando incluso a pasar por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada.

Por otro lado, cuando desde el interior de la escuela se genera innovación, ésta podría resultar más pertinente a las necesidades de los estudiantes, tendría mayor precisión al contexto y a las condiciones específicas de la escuela, y se podrían generar dinámicas institucionales acordes para comprometer a todos los actores en su desarrollo. Al respecto, conviene recordar lo sostenido por Díaz Barriga (2005: 67) quien entiende la innovación “como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso”. Así mismo, interesa lo dicho por Estévez en Tinajero y otros (2007: 7), quien sostiene que “las innovaciones aluden a cambios cualitativos sobre aspectos puntuales para mejorar las prácticas educativas, pero que involucran cambios en las ideas, actitudes y valores de los participantes”

Por su parte Fullan, en Tinajero y otros (2007), expone problemáticas alrededor de la procedencia del cambio o innovación en la escuela. Sostiene por una parte, que las escuelas que ejecutan innovaciones pensadas desde fuera se interpretan como receptoras del cambio, más aún cuando éste es impuesto por algún órgano oficial; y, por otra, identifica que cuando los usuarios (profesores, alumnos) innovan, la propuesta es considerada como un hecho individual, resultado de un proceso permitido por las estructuras organizativas, mas no como producto deliberadamente participativo. No obstante, surjan las innovaciones de las reformas o de los actores de un contexto determinado, lo relevante es que todo cambio se genera sí o sí por el tipo de compromiso y participación de los maestros en el desarrollo del cambio o por la interpretación que estos hagan sobre lo planteado en la innovación introducida.

El cambio se hace posible en la escuela y en los actores que allí se desempeñan, desde las reformas o desde la innovación generada en propuestas de los actores

del contexto de escuela. Sobre los procesos de reforma o innovación es importante precisar que, para su desarrollo efectivo y el logro de sus propósitos planteados, es necesario que se realicen acciones de implementación con suficiente tiempo y recursos para que de esa manera: docentes, directivos y estudiantes puedan conocer la propuesta, interiorizarla y finalmente ejecutarla sin tensiones, dudas significativas que evidentemente generan rechazo. En los procesos de implementación se deben generar capacitaciones a los docentes para que puedan adquirir conocimientos y habilidades nuevas que tendrán que desplegar en función de las nuevas propuestas.

1.2.4. METODOLOGÍA PARA EL CAMBIO CURRICULAR

Los autores que aportan en este tema con propuestas específicas son Brovelli (2001), Coll (2006) y Ortiz (2009). Tras la revisión de sus artículos se presenta sus propuestas para llevar a cabo los procesos de cambio curricular en las instituciones educativas. Luego, se revisan otras recomendaciones de autores como Díaz Barriga (2005), Rodríguez (2007) y Echeverría (2008).

CUADRO N° 2. Propuestas de metodologías para el cambio

Propuestas	Autor
Plantea la evaluación del currículum como punto de partida para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa.	Brovelli, M. (2001).
Plantea la definición del contenido curricular, a partir de la exploración y establecimiento de contenidos básicos imprescindibles y básicos deseables en el currículum.	Coll, C. (2006)
Plantea dos fases para la mejora del currículum: Fase 1: Investigación diagnóstica y elaboración colectiva del	Ortiz, M. (2009)

modelo curricular que incluye fundamentos teóricos, perfiles y orientaciones para planificación, evaluación y didáctica.

Fase 2: Construcción de propuestas curriculares e identificar y ensayar estrategias de acompañamiento formativo y de gestión, producir un saber teórico y práctico en relación a los procesos que favorecen u obstaculizan el mejoramiento de la calidad educativa, definir políticas de gestión en todos los componentes de la acción educativa.

Fuente: Elaboración propia

Con Brovelli (2001), se entiende que evaluar las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas. La evaluación es entonces, un punto de partida importante que debe dejar de ser el espacio de control en el que por tradición se la había ubicado, para dar inicio a procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Evaluar el currículum supone atender sus diferentes momentos, de diagnóstico, elaboración del diseño curricular, su puesta en acción, como también los resultados obtenidos.

Los llamados a realizar la evaluación curricular son los propios actores de la institución educativa, en ese proceso se requiere: En primer lugar, claridad sobre las finalidades de la evaluación, los modos de llevarla a cabo, la calidad de los instrumentos, el análisis de los datos recogidos, la utilización y los modos de difusión de los resultados, y los responsables de las diferentes acciones a llevar a cabo. En segundo lugar, la propuesta de evaluación curricular debe preceder a su desarrollo, para posibilitar su apreciación en relación con los aspectos formativos que ella tiene para los docentes, evitando así su percepción como medio de control y posible sanción. Finalmente, se debe tener en cuenta el tiempo que requerirá tanto en la formación de los evaluadores como en la realización de las acciones diseñadas, para poder atender adecuadamente a situaciones de

proceso, que implican reflexión, rediseño y modificaciones de las prácticas curriculares e institucionales.

La evaluación curricular tiene que ser asumida y desarrollada por la comunidad educativa, además debe ser entendida como una actividad diagnóstica que ofrece posibilidades de mejora de las prácticas curriculares. En ese sentido dos dimensiones deben tenerse en cuenta:

-La evaluación intrínseca, que comprende la evaluación de los elementos del currículum, su organización y estructura y sus prácticas institucionales.

-La evaluación de los resultados, referida al impacto social que puede tener el egresado a través del desempeño profesional

Posibles aspectos a evaluar:

1. Propósitos del currículum
 2. Adecuación contextual del Diseño Curricular
 3. Adecuación a las normativas vigentes que existen
 4. El modelo del currículum que fundamente la práctica.
 5. Los elementos configuradores del diseño curricular.
 6. El o los modelos de enseñanza que desarrollan en la práctica los profesores.
 7. El modelo/s y teoría/s acerca del aprendizaje.
 8. Las programaciones de los profesores a nivel de aula.
 9. La coherencia entre el diseño y el desarrollo curricular.
 10. La transferencia del Diseño Curricular a la práctica.
 11. La vivencia del Currículum por parte de sus actores y su influencia en la formación del profesorado.
 12. Los resultados de los aprendizajes.
- (Brovelli, 2001: 112)

Coll (2006), aporta desde su estudio con una propuesta para definir el contenido del currículo. Sugiere la conveniencia de explorar, y establecer, una distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable en el currículo de la educación básica. Los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos. Lo

básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social.

Lo básico imprescindible, es “un eje de reflexión que debe estar presente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en el marco de los procesos de revisión y actualización curricular” (Coll, 2006: 9).

Este autor sugiere como metodología:

- a) Someter todos los contenidos actualmente incluidos en el currículo de la educación básica –y los que se puedan proponer para su incorporación futura- a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados “básicos” y renunciar a los que no superen esta prueba.
- b) Identificar entre el conjunto de contenidos y competencias retenidos, los que remiten a aprendizajes cuya no consecución al término de la educación básica conlleva las consecuencias negativas antes señaladas, para diferenciar entre lo básico imprescindible y lo básico deseable.

Recomienda además, en este proceso:

... diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente secundaria y complementaria (Coll, 2006: 10).

...cuestionarse, una vez identificados unos aprendizajes como básicos imprescindibles o básicos deseables, si deben incluirse en el periodo de educación obligatoria y, en ese caso, con qué nivel de amplitud y profundización; o si, por su naturaleza y características, deben formar parte de procesos educativos y formativos posteriores (Coll, 2006: 12).

Desde la experiencia de Fe y Alegría el proceso de mejora curricular contó con dos fases:

Fase inicial: Realización de investigaciones que brindan diagnóstico de la situación educativa, definición colectiva del modelo educativo conocimiento y reflexión de la práctica educativa cotidiana en cada uno de los componentes (organización y gestión pedagogía, pastoral, comunidad) y en el conocimiento de las competencias desarrolladas por los estudiantes en los ejes transversales de la escuela necesaria: valores, lectura y escritura, pensamiento lógico matemático, trabajo, ciencia y tecnología (Ortiz, 2009: 94-95).

Desde Fe y Alegría, el proceso de mejora curricular se desarrolló en dos fases: La fase 1: Supuso investigación y diagnóstico; así como definición colectiva del modelo educativo, organización de la gestión pedagógica, pastoral y de la comunidad; y conocimiento de las competencias desarrolladas por los estudiantes en los ejes transversales: valores, lectura y escritura, pensamiento lógico matemático, trabajo, ciencia y tecnología.

El desarrollo de esta fase se realizó en cinco escuelas de Fe y Alegría, de manera simultánea. Para ello se contó con la participación de docentes, directivos y expertos en cada uno de los componentes y ejes de la acción educativa en la concepción del modelo educativo de Fe y Alegría. Se avanzó con los fundamentos teóricos, los perfiles de los alumnos por nivel educativo, las orientaciones para la planificación y la evaluación y en la didáctica de los ejes de lectura y escritura, de pensamiento lógico-matemático, de valores y trabajo (Ortiz, 2009).

En una segunda fase se realizó la sistematización del proceso vivido para fortalecer y consolidar la propuesta educativa en todos los centros del país y avance en la construcción curricular del proyecto educativo por medio de una investigación acción donde se acompañó a cinco escuelas en la construcción de sus propuestas curriculares.

La ejecución de este segundo momento supuso: Identificar y ensayar estrategias de acompañamiento formativo y de gestión, producir un saber teórico y práctico en relación con los procesos que favorecen u obstaculizan el mejoramiento de la

calidad educativa, definir políticas de gestión en todos los componentes de la acción educativa.

La metodología de trabajo para llevar a cabo este proyecto fue la investigación acción porque integró, en un mismo proceso, la reflexión, la mejora de la práctica educativa y el desarrollo profesional de los docentes. En este proceso cobró importancia la observación, reflexión, planificación, actuación y teorización.

Otros autores, también recomiendan acciones para ser tomadas en cuenta en el proceso de cambio curricular. Así, para Díaz Barriga (2005), las instituciones educativas en la tarea de innovar el currículo y la enseñanza intentan definir un modelo educativo propio. En ese proceso, la revisión de la situación que guarda el desarrollo del currículo es importante porque permite identificar los modelos que buscan introducir innovaciones educativas, y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y sus actores en el complejo proceso de definir el currículo y llevarlo a la práctica.

Por su parte, Echeverría (2008), sostiene como importante en el proceso de cambio curricular, el integrar las distintas áreas de conocimiento en que se compone el currículum escolar. Esto es, transitar desde la fragmentación actual del conocimiento a una integración de los saberes, que permita abordar el saber desde su complejidad. Para este autor, innovar en el currículum debe partir de establecer prioridades educativas y favorecer la educación de los sujetos a partir de problemáticas que les permitan construir una comprensión propia de la realidad, descubrirse como sujetos que son parte de una realidad que tiene sus propias problemáticas, y que son parte de un contexto socio-histórico.

Finalmente, conviene revisar lo planteado por Rodríguez (2007), respecto de la planificación, en el entendido que éste proceso por su naturaleza implica permanentemente revisión y proyección hacia el futuro. Para el autor, la planificación educacional se ha trasladado desde la tradicional asesoría de

especialistas para la elaboración de diagnósticos y propuestas; a la promoción de consensos y la construcción compartida de soluciones entre los afectados directamente, con la intención de encontrar respuestas de mayor pertinencia. Por otra parte, sostiene la necesidad de sistematizar la experiencia, entendiendo que ese proceso teórico permitirá ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, y pretende conceptualizar, construir conocimiento. A través de su comunicación permitirá también orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales.

El autor plantea cuatro grandes momentos:

- A) Planificación
- B) Ejecución y registro
- C) Sistematización
- D) Devolución a los autores primigenios

Cada etapa implica un conjunto de reflexiones, decisiones y acciones, cuyo eje permanente será la construcción colectiva a partir de la intervención de las personas más interesadas en el asunto objeto de la consulta. Ninguno de los procesos podrá ser realizado por una sola persona, las decisiones y responsabilidades deberán ser compartidas, se trata, entonces, de incorporar a la mayor cantidad posible de involucrados (actores y beneficiarios), ningún individuo particular podrá apropiarse ni del proceso, ni de sus productos (Rodríguez, 2007: 165).

Lo que, hasta aquí, se plantea como metodología para el cambio curricular; permite identificar una serie de momentos que requieren atención pertinente a favor de la efectividad del proceso. Estos son: investigación – evaluación y diagnóstico del diseño, desarrollo y resultados de aprendizaje; definición del modelo educativo, formulación de: perfiles, orientaciones para la evaluación y planificación, fundamentos teóricos, ejes transversales, políticas de gestión, estrategias para el acompañamiento, sistematización, selección y organización de los contenidos y competencias, identificación de problemáticas para ser atendidos desde la integración de las áreas.

1.2.5. PROPUESTAS DE CAMBIO O INNOVACIÓN CURRICULAR

Las propuestas de cambio curricular que a continuación se presentan han sido relacionadas en base a tres criterios: Propuestas centradas en la organización de contenidos (temáticos, procedimentales, actitudinales) – Propuestas centradas en metodologías (proyectos y medios de aprendizaje) y Propuesta centrada en el desarrollo del profesorado. Finalmente, se presenta lo sostenido por Díaz Barriga (2005) respecto de las innovaciones del currículo que se han generado.

CUADRO N° 3. Propuestas de cambio curricular

Criterio	Autores
Organización de contenidos (temáticos, procedimentales, actitudinales)	<p>García (2012), plantea necesidad de currículum centrado en temas relevantes para la comunidad, considerando intereses de sus estudiantes y sus necesidades de desarrollo formativo.</p> <p>Viciano, J., Salinas, F. y Cocca, A. (2007), destacan un currículum en el que se incrementa el número de objetivos referidos a procedimientos y actitudes frente a los conceptos.</p> <p>Coll (2006), propone seleccionar contenidos del currículo a partir de la identificación de lo básico imprescindible que requiere la escuela.</p> <p>Tinajero y otros (2007), abordan la propuesta de Reforma que plantea, incorporación de contenidos y prácticas educativas basadas en normas de competencias (saber con saber hacer).</p>
Metodologías (proyectos y medios de	<p>Hernández (2010), presenta un ejemplo de innovación curricular desde los Proyectos Integrados.</p> <p>Echeverría (2008), plantea innovación educativa desde la</p>

aprendizaje)	<p>lógica del aprendizaje por proyecto.</p> <p>Ferreya y otros (2012), presentan la propuesta de FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO orientada, a fortalecer vínculos entre escuela y la comunidad.</p> <p>Méndez (2012), presenta la innovación educativa a partir de la consideración del conocimiento y uso de la tecnología.</p>
Desarrollo del profesorado.	<p>Álvarez (2012), plantea una propuesta de innovación en la práctica docentes desde los principios de procedimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia

Propuestas centradas la organización de contenidos (temáticos, procedimentales, actitudinales, ...)

García (2012), enfatiza la necesidad de un currículum con temas relevantes e importantes para la comunidad, teniendo en cuenta los intereses de sus estudiantes y sus necesidades de desarrollo formativo. Una escuela con ese tipo de currículum se caracteriza por ser más experimental, está orientada a la investigación, y sus sistemas de gestión son más democráticos. Para este autor, el currículum debe responder a la diversidad, por lo que requiere ser adaptado y flexible, y debe proporcionar diferentes opciones de aprender; alternativa viable si el profesorado tiene el conocimiento necesario para actuar responsablemente y la oportunidad de buscar soluciones a los problemas de su práctica. Un currículo que responda a la diversidad incluye una revisión del papel que el profesorado tiene en el mantenimiento o en el cambio del tratamiento que reciben determinados grupos en la escuela.

Por otra parte, Viciano y otros (2007), destacan un currículum en el que se incrementa el número de objetivos referidos a procedimientos y actitudes frente a los conceptos. Valora, en la propuesta que analiza, el nivel mayor de concreción respecto de los objetivos educativos, lo cual sirve para una mayor guía docente, ya que refleja con mayor detalle lo que se pretende que el alumno consiga. En esa propuesta aparece un predominio de procedimientos en primer lugar, con siete de diez objetivos implicados y con doce verbos utilizados en ellos, orientados a procedimientos. En segundo lugar, las actitudes, con siete objetivos generales del área implicados y nueve verbos. Sin embargo, la ligera escasez existente en la antigua propuesta con respecto a los objetivos cognitivos se acentúa en la nueva con sólo tres objetivos y tres verbos que implican al alumnado en los conceptos. Con respecto a los contenidos que tratan los objetivos generales del área, ocurren cambios importantes derivados del incremento en número y de la filosofía educativa que aparece encerrar este nuevo primer nivel de concreción. Los temas que aparecen relacionados son salud, alimentación, efectos / beneficios de la actividad física, adquisición de hábitos, relajación, alivio de tensiones de la vida cotidiana, actividad deportiva, condición física y salud.

Coll (2006), propone seleccionar los contenidos del currículum a partir de la identificación de lo básico imprescindible que requiere la escuela en consideración de lo básico deseable. El autor sugiere la conveniencia de explorar, y establecer, una distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable en el currículum. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículum escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos. A esto, hay que sumar la comprensión de lo básico imprescindible, pues este hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Además, son aprendizajes cuya

realización más allá del periodo de la educación obligatoria presenta grandes dificultades.

Lo básico imprescindible, se trata o de un eje de reflexión que debe estar presente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en el marco de los procesos de revisión y actualización curricular. Para ello, se sugiere someter a todos los contenidos actualmente incluidos en el currículo de la educación básica –y los que se puedan proponer para su incorporación futura- a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados “básicos” y renunciar a los que no superen esta prueba.

Con Tinajero y otros (2007), la innovación centra énfasis en el currículo, en tanto que la Reforma recomienda, entre otras cosas, la incorporación de contenidos y prácticas educativas basadas en normas de competencias (saber con saber hacer), además de la implementación de un programa de formación y desarrollo del profesorado y el fortalecimiento de las escuelas públicas a través del equipamiento de “laboratorios multitecnológicos”. Se explica que la propuesta de la reforma, consistió en eliminar el área de metodología y sustituir el área histórico-social por “Historia, sociedad y tecnología”, y se redujeron las horas destinadas a la clase. Entre otros cambios que introdujo el planteamiento curricular está la inclusión de actividades transversales con el uso de las tecnologías de la información y comunicación que enfatizan la elucidación y solución de problemas, las actitudes éticas y la participación en actividades colectivas.

Propuestas centradas en metodologías: Proyectos y Medios de aprendizaje.

Hernández (2010), presenta un ejemplo de innovación curricular desde los Proyectos Integrados. Sostiene que los proyectos integrados parten de la posibilidad privilegiada de dar sentido a los aprendizajes de “todos los alumnos”,

ya que siempre en su diseño hay un para qué en la planificación que abre la puerta hacia la significatividad y calidad de los aprendizajes.

Para este autor, en una propuesta por proyectos integrados, los equipos directivos y docentes deben tener un carácter dinamizador como impulsores de propuestas y como facilitadores de las condiciones necesarias para su puesta en marcha, tanto en lo tocante a las propias medidas como a la necesaria coordinación del profesorado.

Las cualidades del currículo por proyectos para que se pueda adaptar a todos los estudiantes son:

- a. Flexibilidad, siendo ésta la clave en la respuesta al aprendizaje, lo que daría lugar a dos niveles de consideración, el de agrupamientos (trabajo en grupo cooperativo, trabajo individual y autónomo y alternancia de unos con otros) y el de los métodos, técnicas y actividades y la utilización de diferentes lenguajes (literario, icónico, gestual) y diversos soportes (audiovisual, gráfico, informático), permitiendo responder a la diversidad de estilos de aprendizajes del alumnado en la elaboración de los Proyectos.
- b. Globalización de los aprendizajes, relacionada con la forma de organización de los contenidos que permita alcanzar un mismo objetivo por distintas vías para que los alumnos encuentren relaciones entre ellos. Se trata de diseñar actividades que impliquen a los profesores y que permitan trabajar contenidos y objetivos de distintas área. Para ello es necesario el trabajo en grupo de los profesores, con el objetivo de aprovechar y flexibilizar espacios y tiempos escolares.
- c. Metodología que favorezca al aprendizaje activo, funcional y autónomo, lo que supone tiempo y esfuerzo en la adquisición de los procesos y estrategias para aprender y una voluntad del profesorado de dar participación al alumnado tanto en la organización del trabajo como en los procesos de evaluación.
(Hernández, 2010: 82 - 92)

Por otro lado, Echeverría (2008), plantea innovación desde la lógica del aprendizaje por proyecto como una nueva forma de aprender, en la que se buscan soluciones. Para este autor es necesario integrar el saber en la escuela, incorporando la vida cotidiana al saber escolar, desde la integración de las distintas áreas de conocimiento escolar. Esto implica pasar de la fragmentación actual del conocimiento a una integración de saberes, que permita abordar el saber desde su complejidad. Implica, además, pasar de un currículum centrado en

contenidos a uno centrado en problemáticas, y desde un trabajo individualizado, por parte de los profesores, a un trabajo colaborativo, en que se hagan esfuerzos para abordar los aprendizajes de los estudiantes de manera conjunta. En otras palabras, demanda transitar de un currículum asignaturista a un currículum crítico, desarrollado a través de proyectos de aprendizaje.

La propuesta de Echeverría se entiende como una manifestación de innovación educativa, porque parte de la escucha y motivación de los estudiantes. En ese sentido, plantea escuchar y fomentar la expresión de los estudiantes es imprescindible dado que sus visiones acerca de la calidad de sus experiencias formativas podrían constituir un aporte clave para su mejoramiento. Escuchar la voz de los estudiantes implica generar prácticas de diálogo y escucha; por otra parte, permite reconocerlos como sujetos, es decir, como seres humanos diferentes entre sí, con deseos y necesidades particulares, con una voz propia y no como una masa homogénea que se sienta a escuchar. Esta práctica de participación permite ir construyendo relaciones menos jerárquicas, más democráticas y abiertas a la posibilidad de mejoramiento.

Para Ferreyra y otros (2012), la transformación curricular de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba, República Argentina, consistió en la definición de un nuevo espacio curricular FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO con la intención de contribuir a que los estudiantes puedan pensar sus procesos de participación social, política, cultural y económica en el marco de una perspectiva de autonomía individual y colectiva, orientando además a la escuela el rol de orientadora y promotora de procesos de inclusión.

La propuesta de FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO se presenta como un espacio curricular orientado, primordialmente, a generar y fortalecer vínculos entre los saberes escolares y extraescolares, a producir articulaciones sustantivas entre la escuela y la comunidad, a promover la participación activa y transformadora de los jóvenes en los diversos escenarios sociales,

acompañándolos en la ampliación de su perspectiva de conocimientos y relaciones y en la progresiva concreción de sus intereses y expectativas en proyectos personal y socialmente relevantes. El espacio curricular requiere ser pensado como un proyecto de formación de los jóvenes que supera la dimensión aúlica para intervenir también en las dimensiones institucionales, comunitarias y del trabajo (Ferreyra y otros, 2012).

Con Méndez (2012), la innovación educativa parte de la consideración del conocimiento y uso de la tecnología. Para este autor, la gente viene usando más tecnologías para comunicarse, educarse, etc., urge en consecuencia nuevas reflexiones acerca de las nuevas formas de producción de conocimientos, nuevos retos de interpretación para colocar nuevos contenidos y usar nuevas estrategias didácticas en las formaciones de esos individuos. Por ejemplo: simulaciones interactivas, juegos en 2 y 3D, videos en 3D, telefonía móvil con múltiples funciones, el uso de los IPAD en el aula, plataformas móviles, redes sociales a través del Facebook, twitter, youtube, el linkedln, Google, Skype, etc.. Las empresas, escuelas, la sociedad en general que diseña formas curriculares deben pensar cómo utilizar esos recursos y cómo complementarlos con otras herramientas tecnológicas de aprendizajes como los Blogs, Chat pedagógicos, Videos, Postcast, Foros de discusión, comunidades virtuales, Wiki y mucho más, a través de la implementación de intranets grupales e institucionales de modo de aprovechar al máximo y para el buen desarrollo humano estas posibilidades de educación y formación.

Según Méndez, los currículum deben prepararse para ser más sociales, y hacerse algunas preguntas a la hora de sus diseños, por ejemplo: ¿Cómo aplicar a través de buenas prácticas educativas y en los currículum el uso de estas herramientas y medios sociales de aprendizajes?, ¿Cómo utilizar estos medios de comunicación social en el aprendizaje organizacional?, ¿Cómo utilizar estas tecnologías para hacer frente a los contenidos organizados, creíbles, interesantes y entusiasta para

aprender y ayudar a estudiantes y educadores?, ¿Cómo podemos ayudar a construir una nueva doctrina social y nuevos paradigmas para explicar la educación?.

Propuesta centrada en el desarrollo del profesorado

Una propuesta de innovación centrada en la práctica docente es por ejemplo, la que propone el uso de principios de procedimiento. Estos son definidos por Álvarez (2012: 22), como “conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica”.

La innovación en dicha propuesta radica en la realización de un proceso de investigación acción, en el que el docente observa, reflexiona y reorienta su práctica a partir de los principios de procedimiento que ha establecido. En ese proceso el docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos lo guían en su práctica cotidiana, siendo posible su reformulación al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas.

Este enfoque, requiere del protagonismo reflexivo y compromiso del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una cuestión técnico-instrumental, sino una praxis dirigida, decidida, deliberativa y ética. El involucrarse en este enfoque de observación, reflexión y orientación lleva al docente al estudio y a la búsqueda de información para sustentar su práctica y en ella evaluar sus aciertos y desaciertos. El proceso de formulación de los principios didácticos favorece al docente, en tanto le permite crear y recrear su personalidad pedagógica: cultivar su mente, tomar partido por aquello que considera óptimo, comprometerse con el cultivo de su propio pensamiento, regular mejor su práctica, autoevaluarse y ejercer autocrítica; en definitiva, a ser mejor profesor.

La formulación de unos principios exige un conocimiento pedagógico amplio, un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, un compromiso social y educativo profundo e interés por la mejora de la enseñanza (Álvarez, 2012).

Por otra parte, Díaz Barriga (2005), sostiene que las instituciones educativas realizaron la tarea de innovar el currículo y la enseñanza intentando definir modelos educativos propios, a partir del entendimiento de las problemáticas que enfrentan las mismas y sus actores en el complejo proceso de definir el currículo y llevarlo a la práctica. Sostiene que, con la instrumentación de las reformas curriculares en todo el sistema educativo, en los noventa el término innovación fue asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas para la enseñanza. Así, algunos temas (modelos) relevantes relacionados al currículo y que fueron motivo de distintas propuestas o proyectos curriculares son:

- El currículo por competencias
- La flexibilidad curricular
- Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional, o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo.
- El currículo basado en el constructivismo psicopedagógico, los enfoques propios de la psicopedagógico o los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural.
- La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- El diseño del currículo enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional mediante la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.
- La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular los denominados temas o ejes transversales del currículo. En este rubro destacan los trabajos publicados a lo largo de la década sobre currículo y educación ambiental, particularmente desde la perspectiva del desarrollo ecológico sustentable. Otras temáticas emergentes se relacionan con los derechos humanos en el currículo; la educación en valores, civismo y ética; educación y género; currículo y nuevas tecnologías, y en menor medida, currículo y multi o interculturalidad.

- La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al currículo y a la enseñanza.
(Díaz Barriga, 2005: 65-82)

Por lo anterior, se entiende que las propuesta de innovación, según se presentan en los artículos analizados, se han vinculado a contenidos curriculares y la organización de los mismos, a la metodología desde la generación de proyectos y recursos de aprendizaje y al desarrollo del docente. Es Díaz Barriga (2005), quien describe las temáticas más relevantes vinculadas a las propuestas de innovación o cambio en el currículo.

1.2.6. OBSTÁCULOS PARA EL CAMBIO CURRICULAR

Todo proceso de cambio, innovación, transformación supone atravesar por una serie de obstáculos, que son percibidas con mayor intensidad por quienes lideran el proceso. A continuación, se expone una serie de obstáculos que son los más comunes en los procesos de innovación, y que si no son atendidos pueden generar el fracaso del cambio.

En primer lugar, los obstáculos están relacionados a la magnitud, complejidad y burocratización del sistema escolar. Ello dificulta la transformación y la necesaria adaptación o anticipación del sistema a los cambios, lo que con frecuencia conduce a la pérdida de vigencia en las políticas nacionales o regionales, en los contenidos del currículum y hasta en los procedimientos de enseñanza (Rodríguez, 2007).

Por su parte, Brovelli sostiene:

... los procesos de mejora suelen encontrar diversos obstáculos en su concreción. Los aspectos que se han detectado como de mayor importancia en estos procesos, son precisamente: la estructura de la organización institucional, el papel del director y los valores y actitudes de sus profesores. De allí que sea

fundamental que los profesores puedan considerarse como verdaderos profesionales, capaces de indagar acerca de sus propias prácticas, construir proyectos, realizarlos y evaluarlos. Esto les permite sentir que tienen la posibilidad de controlar los procesos y ser responsables de ellos (Brovelli, 2001: 103).

Por otro lado, García (2012), sostiene que son muchos los obstáculos que encuentra el profesorado para lograr el cambio:

-El primero es de índole organizativo y se refiere al modo en que la administración educativa regula la atención a la diversidad, posicionándose dentro del discurso de las dificultades del aprendizaje, que se aleja de la orientación de una educación inclusiva.

-El segundo es de índole teórico y se refiere a las contradicciones existentes entre la propuesta de un modelo de enseñanza que sigue practicando una pedagogía por objetivos.

Ambas dificultades, que en la práctica encuentra el profesorado para adaptar la enseñanza a las particularidades de su alumnado, se sostienen en un currículum estándar, en unos materiales y los libros de texto que presentan una propuesta igual para todos, sin considerar las diferencias individuales, las contextuales y las más amplias referidas a las diferentes situaciones socioculturales que están representadas en el alumnado de una clase.

Tinajero y otros (2007), sostienen que entre los obstáculos de la Reforma, se encontraba que los docentes desconocían el planteamiento global del programa, y este hecho impidió el desarrollo adecuado del mismo. Asimismo, sostiene que dicha situación es principalmente una consecuencia de la falta de responsabilidad de las autoridades para proporcionar los materiales con anticipación. Además, en el caso particular de la nueva materia “Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores”, no se contempló el perfil del docente para impartir dicha asignatura, y sin embargo, se insistió en que éste debe ser un profesional formado en el área de las ciencias sociales y humanísticas. También señala que la capacitación y la

actualización docentes fueron insuficientes. Finalmente, considera que el número elevado de alumnos por grupo (50 alumnos en promedio) fue un obstáculo que imposibilitó alcanzar los propósitos del programa. Otro obstáculo para el cambio está relacionado con el contexto alrededor de las innovaciones que está vinculadas a periodos de Reforma Oficial. Cuando se trata de éstos se tiende a exagerar la calidad del cambio, por una parte, y por otra, se desestima el cambio gradual y espontáneo.

Otros obstáculos para la realización efectiva de la Reforma:

La reforma, anunciada como un lineamiento político desde el 2000, tardó cuatro años en materializarse en los planteles. Seis meses antes de que se implementara la reforma iniciaron los trabajos de diseño curricular. Aunque se contó con el apoyo de profesores adscritos a los bachilleratos tecnológicos (...)Queda claro en esta propuesta que de nueva cuenta se concibe al maestro como el “ejecutor” de las ideas de otros, sin tomar en cuenta aspectos fundamentales como sus opiniones, ni sus conocimientos y creencias sobre la disciplina y el currículo que imparten. No obstante, sostenemos que cualquier reforma diseñada externamente desde una instancia central, sin involucrar a los centros y a los docentes, difícilmente afectará los aspectos que se quieren modificar, es decir: cómo aprenden los alumnos y cómo enseñan los docentes (Tinajero y otros, 2007:11)

Por su parte Coll (2006), sostiene que un obstáculo para el cambio es la tendencia a sobrecargar de contenidos al currículum y de seguir exigiendo en los mismos la incorporación de otros que se estiman importantes por su vínculo con la actualidad. Al respecto, amplios sectores del profesorado, tanto de educación primaria como de educación secundaria, coinciden en valorar que es totalmente imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos actualmente vigentes de estos niveles educativos.

Por lo anterior, se identifica la necesidad de una revisión del currículo orientada a reducir los contenidos de aprendizaje. De lo contrario, las implicancias altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son: generar frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso e incompetencia en los estudiantes, obligados uno y otros

a enseñar y aprender, respectivamente, cantidades considerables de contenidos que no siempre son asumidos con sentido; reforzar la tendencia a que prime la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, lo cual refuerza metodologías puramente transmisivas y constituye uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos; finalmente incrementar la dificultad de afrontar y resolver, el tema de la atención a la diversidad.

Para Gairín y Muñoz (2008: 200), “Los agentes de cambio no siempre tienen un camino fácil en la promoción del desarrollo organizacional. En ocasiones, topan con determinadas problemáticas y resistencias que dificultan la ejecución de los objetivos propuestos para la mejora institucional”. Para estos autores, entre los principales obstáculos aparecen los siguientes:

- Los directores siguen trabajando más como administradores, mostrándose poco eficaces en la gestión del cambio.
- Aquellos que se muestran implicados con el cambio lo hacen más como líderes instructivos, siendo insuficiente su actuación si no se dan otra serie de condiciones.
- Los directivos no son expertos en todas las áreas, tienen muchas cosas que hacer y acumulan una gran carga de responsabilidades administrativas en detrimento de la gestión de la innovación.
- A pesar de los esfuerzos, la realidad manifiesta que existen pocos agentes dinámicos de cambio”.

Otras resistencias que complican la gestión del cambio se vinculan con la permanencia excesiva en el cargo, una deficiente preparación inicial, abarcar demasiadas funciones y carecer de competencias, disponer de poca autonomía ante la presión normativa y un exceso de burocracia en la función directiva. Otras resistencias pueden estar vinculadas a cuestiones personales y organizativas (Gairín y Muñoz, 2008).

Finalmente, para Castro (2005), los principales obstáculos en los procesos de cambio, están relacionados con lo que Antúnez sostiene: Tres factores que suelen ser poco considerados y que se mantienen extrañamente intocables a lo largo de los años: a) organización del tiempo b) el agrupamiento de los alumnos y alumnas c) la organización del espacio. Estos han ido escapando a las tentativas de cambio.

En este primer capítulo del estudio se abordó la naturaleza de la gestión pedagógica y el cambio curricular, cómo así lo segundo resulta necesario e importante en los contextos de escuela para responder con mayor pertinencia a las necesidades del momento; y cómo la primera es fundamental para llevar a cabo esos procesos de cambio curricular en las instituciones de educación básica.

Entender la gestión pedagógica pasa por ubicarla dentro de marco de la gestión educativa y reconocer en ella al aprendizaje y currículo como centro de su atención. Atender desde la gestión pedagógica los procesos de aprendizaje de los actores que intervienen en la escuela, especialmente de los estudiantes, y al currículo en su proceso; requiere de identificar claramente momentos de intervención y generar mecanismos que movilicen la dinámica del proceso de cambio para conseguir con ello resultados más efectivos.

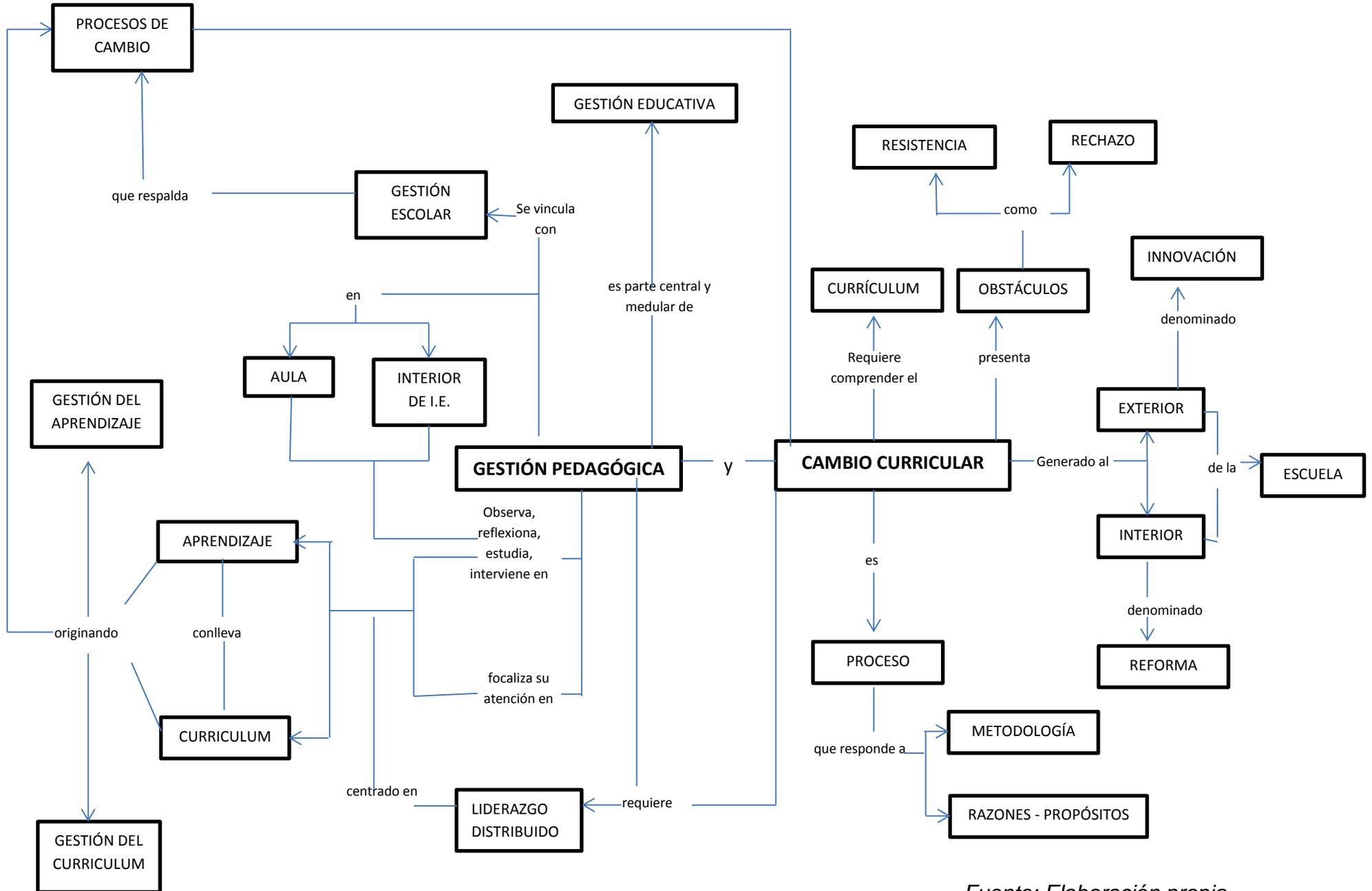
En el proceso de cambio curricular se requiere atravesar por momentos de diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación del currículo; a su vez supone transitar y articular el currículo normativo, prescriptivo y ejecutivo. Los mecanismos que dinamizan y movilizan el proceso de cambio son la participación, el diálogo, la reflexión sobre la práctica, la formación docente, la cooperación, cohesión, entre otros. La gestión pedagógica no puede perder de vista que sus ámbitos de intervención son a nivel institucional y a nivel de aula. En cada uno de estos

espacios debe generarse observación, monitoreo y acompañamiento; y debe promoverse acciones coherentes de un lado a otro. Las cualidades de cambio deberán hacerse visible en ambos espacios.

Los cambios en el currículo han surgido como respuestas a demandas sociales, problemáticas identificadas en el mismo currículo, observaciones realizadas a la labor docente, planteamientos creativos orientados a atender mejor a los estudiantes, entre otros. Muchos de esos cambios surgidos al interior de la escuela o provenientes de reformas, requieren de una serie de momentos y procesos. Los autores revisados han planteado propuestas para atender el cambio y también han alertado sobre los principales obstáculos que las instituciones educativas deben considerar para lograr los propósitos respecto del cambio que se planteen.

A continuación, y a modo de mostrar las relaciones encontradas en los diversos artículos consultados se presenta un esquema que permitió organizar este capítulo de la investigación. Este esquema resulta integrador de lo tratado por diversos autores y permite identificar y articular las principales ideas que sobre Gestión Pedagógica y Cambio Curricular se ha encontrado y comprendido.

ESQUEMA 1. Gestión pedagógica y cambio curricular en la educación básica



Fuente: Elaboración propia

**PARTE II: GESTIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS A FAVOR
DEL CAMBIO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

2.1. AGENTES O LÍDERES DEL CAMBIO CURICULAR

Se inicia esta segunda parte, con un artículo que tiene la finalidad de vincular a los docentes y directivos de las instituciones educativas con los procesos de cambio curricular. En la medida que estos actores posean determinadas cualidades, las mismas que se describirán en las siguientes líneas, serán los principales agentes o líderes del cambio y por ello, tendrán que desempeñar una serie de funciones, que se recomiendan, deben realizar para movilizar y gestionar efectivamente los procesos de cambio del currículo.

Un aspecto central que los actores de toda institución educativa deben tener claro, es que los cambios a nivel curricular son posibles a partir de la gestión pedagógica que realizan los docentes y directivos de la misma. Sin la participación de estos, las iniciativas de asesores, especialistas u organizaciones externas no tendrán éxito y las propuestas de cambio no prosperarán y quedarán en intenciones o ideas. Inclusive, si la propuesta de cambio se origina al interior de la escuela, ella requiere del respaldo directivo y de que quienes la han pensado posean cualidades a favor de una gestión orientada a hacer de la propuesta transformadora o innovadora, sostenible en el tiempo y significativa, pertinente y oportuna para la institución.

2.1.1. AGENTES O LIDERES DEL CAMBIO (DOCENTES - DIRECTIVOS) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Por un lado, los docentes desde su práctica y la permanente reflexión sobre la misma, son quienes caen en la cuenta de la necesidad de cambios en la práctica de aula e inclusive en las prácticas a nivel de institución educativa. Al respecto conviene revisar lo sostenido por Álvarez (2012: 27) sobre los beneficios que generan los procesos de reflexión desde la investigación – acción en la práctica educativa de aula, “(...) la investigación – acción tiene un enorme potencial

formativo y de transformación para el profesorado porque permite desarrollar la autocrítica. El potencial de ese marco de trabajo radica en la deliberada reflexión que se inicia en la práctica y sobre la práctica educativa para hacerse el profesor más consciente de las implicaciones (superficiales y profundas) de su acción educativa”.

Álvarez (2012), explicita la importancia de la autocrítica y reflexión en la práctica y sobre la práctica del docente para lograr la transformación. En la misma lógica de reconocimiento del protagonismo docente en los procesos de cambio, Brovelli (2001: 120) sostiene “(...) los profesores son los profesionales indicados para encarar un proceso de deliberación acerca de la toma de decisiones más adecuadas para el desarrollo y evaluación de las prácticas educativas. (...), se considera a la institución como el espacio de reflexión crítica, con capacidad para valorar su quehacer y tomar las decisiones que, de modo participativo y consensuado produzcan los cambios que consideren adecuados y necesarios”.

Por otra parte, los directivos son agentes o líderes de cambio curricular en la medida que ejercen acción sobre el personal que tienen a su cargo y desde ello movilizan, respaldan y estimulan a los docentes a favor del cambio curricular. Sobre el papel de los directivos frente al cambio citamos a Bolívar (2010), quien sostiene que:

La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos: debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. (...). La mejora de los aprendizajes de los alumnos se juega, primariamente, en cambios de primer orden (enseñanza – aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; pero –en un segundo orden- los equipos directivos pueden introducir nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro, al rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela (Bolívar, 2010: 102)

Lo anterior, permite comprender la relación necesaria y complementaria entre el papel que juega el docente y el directivo a favor del cambio. Al respecto, es

importante precisar que el papel de los docentes es clave en la mejora, por lo que los directores han de crear el clima adecuado para que estos sean cada vez mejores. De esto, también se entiende que si bien el docente concretiza el cambio desde la práctica en el aula, el papel que ejerce el director es fundamental, pues es transformador en la medida que se esfuerza por generar compromisos e implicancia de parte del equipo de centro, estimular clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus docentes, construir visión colectiva y cultura de colaboración, entre otros objetivos.

El liderazgo en la escuela según Seasshore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Andernoston, cumple “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas” (citado en Bolívar, 2010: 82). Por ello, se entiende que el liderazgo debe proveer dirección en torno a metas comunes en una organización y ejercer influencia para que el personal se mueva en torno a ellas. En efecto, esas son las dos funciones definitorias del liderazgo escolar.

Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más importante e influyente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es por esa razón que los equipos directivos pueden marcar una diferencia o impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza.

Según Bolívar (2010), directores escolares que han logrado escuelas altamente efectivas emplean enfoques de desarrollo sistémico para reorganizar y reculturar sus escuelas con la meta común de incrementar los resultados y logros de aprendizaje. Para el autor el rediseño organizativo de la escuela requiere que el director genere y mantenga un contexto adecuado para maximizar los esfuerzos de mejora, al tiempo que introduzca nuevos valores, creencias, modos de pensar y hacer en la cultura escolar.

Los agentes o líderes del cambio son aquellos que motivan, emprenden, persisten y logran cambios en la escuela. Esta tarea podría entenderse inmediatamente como una competencia del director o los directivos de una institución educativa. Pero teniendo en cuenta, que éstos estuvieron por mucho tiempo vinculados y concentrados en tareas de gestión administrativa, se comprende que el cambio, en distintos contextos fue asumido por iniciativas y niveles de compromiso de los docentes con la práctica educativa.

Con lo revisado en esta investigación, se entiende que tanto docentes como directivos, desde las funciones que ejercen, son actores principales y responsables de los procesos de cambio. Por eso, en este estudio, al referir a los líderes del cambio, se tiene en cuenta indistintamente a los directivos y a los docentes que se encuentran comprometidos con emprender y movilizar acciones a favor del cambio.

Por lo anterior, las líneas que siguen no refieren acerca del líder sino sobre el liderazgo frente al cambio; y al respecto citamos a Lorenzo en Gairín y Muñoz (2008), quien entiende el liderazgo como:

Una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiene a verlo menos como una característica individual y carismática, y más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano, lo mismo que es inherente la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros (citado en Gairín y Muñoz, 2008:190).

Los líderes o agentes de cambio en la institución educativa en el esfuerzo por lograr la mejora educativa y con ella desarrollo y satisfacción profesional, y atención a la misión institucional; atraviesan situaciones desafiantes y escenarios complejos en los que se hacen presente la resistencia y el rechazo y no solamente la expectativa, compromiso y aceptación de la propuesta de cambio. Al respecto Gairín y Muñoz (2008), describen lo siguiente:

... Las actuaciones de los agentes de cambio no acostumbran a desempeñarse en un escenario de facilidades y, a menudo, se encuentran con determinadas problemáticas y resistencias que dificultan la implantación de las mejoras institucionales pretendidas. En cualquier caso, avanzar en el desarrollo de organizaciones educativas exitosas exige otorgar a los agentes de cambio liderazgo capaz de contribuir al desarrollo de las mismas (Gairín y Muñoz, 2008: 188).

Frente a este tipo de realidad, funcionar como equipo que lidera el cambio resulta más ventajoso que funcionar desde el ejercicio y acción de un líder. Cuando el liderazgo recae en un conjunto de personas, éstas se respaldan, se sostienen, asumen la complejidad así como la tarea y compromiso de pensar qué hacer frente a situaciones problemáticas de resistencia, rechazo y oposición que se generan a propósito de las propuestas del cambio al interior de la escuela.

2.1.2. CUALIDADES DE LOS AGENTES O LÍDERES DEL CAMBIO CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¿Qué determina que un actor educativo (docente o directivo) sea reconocido como líder o agente del cambio curricular? Esta pregunta ha acompañado el proceso de esta investigación porque interesa identificar qué cualidades, que los investigadores precisan, hacen que un actor educativo pueda ser reconocido o tenga posibilidades de ejercer como agente o líder de cambio. La respuesta a este cuestionamiento es importante para las instituciones educativas porque a partir de ella podrán identificar en sus actores educativos (docentes y directivos) la presencia o no de cualidades necesarias en todos aquellos en los que recae o podría recaer la responsabilidad del cambio curricular. La escuela en caso de identificar dichas cualidades en quienes no ejerzan como líderes tendrá posibilidades de promover y distribuir liderazgo en quienes si las posean; y por otro lado, tiene la posibilidad de promover o fortalecer en quienes ya ejercen liderazgo las cualidades que son soporte necesario para todo proceso de cambio.

Los autores que describen cualidades en los actores educativos a favor del cambio curricular son García (2012), Álvarez (2012), Méndez (2012), Ferreyra y otros (2012), Gairín y Muñoz (2008), Ortiz (2009), Brovelli (2001), Hernández (2010). A continuación se presentan los aportes de los autores en mención, a partir de criterios de agrupamiento como: interés por el sujeto, habilidades intrapersonales y sociales y profesionalismo.

CUADRO N° 4. Cualidades de los líderes o agentes del cambio

Interés por el sujeto	Habilidades intrapersonales y sociales	Profesionalismo
García (2012)		
<ul style="list-style-type: none"> - Accesible, humano y coherente. - Muestra respeto y sensibilidad hacia las dificultades de aprendizaje. - Facilita la participación, el compromiso y el ejercicio de la autonomía. - Comprende como desafío centrarse en respuestas a las diferencias humanas. - Procede reconociendo la diferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entusiasta, positivo y responsable. - Posee capacidad reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competente y experto en su materia. - Busca soluciones a los problemas de la práctica entendiendo que éstos carecen de una respuesta única. - Realiza actividades variadas, desafía y hace pensar. - Crea lecciones y oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todos participen. - Posee autonomía. - Orienta procesos de aprendizaje desde un repertorio de estrategias bien diseñadas
Álvarez (2012)		
<ul style="list-style-type: none"> - Posee compromiso social y educativo profundo e interés por la mejora de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona y cree en la importancia de mantenerse en contacto con sus sentimientos y propósitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma decisiones de distintos órdenes en el ejercicio de su práctica. - Relaciona la teoría con la práctica, establece

enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha su voz interior y reflexiona sobre sus principios. - Regula su práctica, se autoevalúa y ejerce autocrítica. 	<p>puentes entre lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crea y recrea su personalidad pedagógica, cultiva su mente, toma partido por aquello que considera óptimo entre todas las opciones posibles de manera ilustrada, se compromete con el cultivo de su propio pensamiento. - Revisa sus postulados teóricos y se responsabiliza de ellos en la práctica. - Posee amplio conocimiento pedagógico, de un bagaje de lecturas y convicciones del docente. - Examina sus prácticas y reflexiona críticamente sobre las razones que las avalan, las compara con las de otros maestros. - Modifica su práctica cuando descubre que adolece de algún defecto.
Méndez (2012)		
		<ul style="list-style-type: none"> - Maneja nuevos entornos para usarlos en su gestión y actividades cotidianas. - Comprende que el uso de la tecnología en la actualidad forma parte de la cotidianidad social y su

		<p>mediación con los individuos forma actitudes y comportamientos para actuar en esa cotidianidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piensa y decide cómo utilizar en la escuela, los blogs, chat pedagógicos, vídeos, post-cast, foros de discusión, wikis y mucha más. - Posee conocimiento de tecnología, de su área específica y de estrategias cognitivas y metacognitivas. - Usa la tecnología para hacer de la educación una actividad agradable y útil. - Diseña cursos, provee contenidos, es tutor y evalúa.
Ferreira y otros (2012)		
- Comprende al sujeto en la actualidad, lo que le lleva a revisar las propias representaciones.	- Posee capacidad de escucha y aceptación de lo diverso, con el objeto de facilitar los vínculos necesarios para poder enseñar y aprender.	
Gairín y Muñoz (2008)		
	<ul style="list-style-type: none"> - Influye en la toma de decisiones. - Posee fortaleza, responsabilidad, sencillez, cordialidad, optimismo. 	- Trabaja en su comunidad incrementando su sensibilidad y su criticidad para promover acciones significativas.

	- Posee elevado nivel de automotivación para ejercer liderazgo, grado de interés en el puesto que ocupa, capacidad para resolver conflictos, promueve proyectos educativos innovadores.	
Ortiz (2009)		
		<ul style="list-style-type: none"> - Responsable con su propio proceso de aprendizaje. - Reflexiona sobre sus actitudes, conocimientos y procedimientos necesarios para alcanzar su formación plena.
Brovelli (2001)		
		<ul style="list-style-type: none"> - Capaz de indagar acerca de sus propias prácticas, construir proyectos, realizarlos y evaluarlos. - Controla los procesos y es responsable de ellos.
Hernández (2010)		
	- Es dinámico, facilitador y ejerce como coordinador de los implicados en alguna tarea.	- Realiza propuestas y facilita condiciones para la puesta en marcha del proyecto.

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, indica que las cualidades que un agente o líder de cambio debe poseer están relacionadas con el interés en las personas que lidera, con habilidades intrapersonales que lo lleven a la reflexión de prácticas asumidas, y sociales que les permita interactuar con aquellos sobre los que ejerce liderazgo. Además, debe poseer y seguir creciendo en su profesionalismo. Sobre esto último, resulta relevante lo siguiente:

Se hace necesario un perfil de profesor que se comprometa a tiempo completo en el estudio de la pedagogía. Alguien que trabaja en un centro y que revisa sus prácticas escolares y lee sobre asuntos diversos de la educación, tratando de escribir sobre ambas cosas y tomando posición, asumiendo convicciones teórico-prácticas porque en esa tensión es donde se produce el verdadero desarrollo profesional (Álvarez, 2012: 36).

Por otro lado, un agente o líder de cambio debe poseer cualidades que tienen que ver con: el respeto propio hacia su trabajo, la realización de un trabajo interesante y creativo, el recibir reconocimiento personal por el trabajo bien hecho, la manifestación de ideas y que éstas sean tomadas en consideración, la autonomía en la ejecución de sus tareas, el interés por conocer los resultados del trabajo que realiza, y el ejercicio de una comunicación efectiva.

El agente del cambio es el profesional con capacidad para influir en la gente y promover el cambio, que debidamente preparado actuará sobre el entorno para conducir y posibilitar la implantación del cambio planificado

2.1.3. FUNCIONES DE LOS AGENTES DE CAMBIO

Los líderes del cambio deben poseer y transmitir claramente la visión institucional, motivar para conseguir los objetivos de la organización y procurar una dinámica que facilite la innovación. Simultáneamente deben preocuparse para que los intereses de todos los actores educativos pesen por igual o que todos tengan los

mismos derechos y deberes; y eso se tome en cuenta en la toma de decisiones de diferente naturaleza y que se generen en distintas instancias.

Siguiendo a Gairín y Muñoz (2008), los líderes deben ejercer un liderazgo técnico que se preocupe por incluir planificación, gestión del tiempo, organización y coordinación; incorporar relaciones interpersonales y procesos participativos en la toma de decisiones; diagnosticar problemas, orientar, supervisar y tener conocimientos curriculares básicos; clarificar las metas y todo aquello importante y valioso para la institución; conocer y compartir los aspectos de identidad de la institución. De esa manera, lograrán impulsar el cambio y el desarrollo organizacional.

Los agentes del cambio deberán además, proporcionar conocimientos y destrezas; recoger información; utilizar su autoridad formal; tener trato directo con los usuarios; asistir y ayudar a los profesionales en sus tareas cotidianas; facilitar las comunicaciones dentro de la institución; proporcionar información; facilitar la relación entre el centro y la comunidad; establecer objetivos y prioridades en la planificación estratégica; y establecer mecanismos de autoevaluación; entre otras cuestiones.

Por lo anterior, además de poseer un rol facilitador al cambio, los líderes o agentes del cambio deben oportunamente proporcionar suficiente información, consejos, acompañamiento, participación, apoyo, motivación, etc., que orienten la toma de conciencia y movilización colectiva en relación al cambio a realizar y las necesidades que lo justifican.

Un aspecto central en los agentes del cambio es ser referente de las actitudes que se desean desarrollar, lo cual los respaldará, fortalecerá su credibilidad, la aceptación y la autoridad moral para impulsar el cambio. Por otro lado, tienen que demostrar voluntad, fuerza necesaria y convicción para vencer los obstáculos que se irán presentando (Gairín y Muñoz, 2008).

A continuación algunas funciones precisas en la intervención de los agentes o líderes del cambio:

- Proveer recursos y desarrollo profesional para mejorar la enseñanza; trabajar directamente con el profesorado en el aula (evaluación, supervisión, asesoramiento).
- Interpretar el currículo, redefinirlo y gestionar su reconstrucción o cambio.
- Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo.
- Proporcionar feedback formativos y sumativos a los profesores.
- Promocionar y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.
- Construir habilidades propias y una actitud positiva en la producción de conocimientos tecnológicos a partir de la búsqueda, evaluación, interpretación, organización y comunicación de la información.
- Diseñar, gestionar, proyectar y planificar actividades colaborativas de aprendizaje.
- Utilizar en su tarea pedagógica e incorporar en su lenguaje verbal y escrito términos como: redes sociales de aprendizajes, ecosistemas de aprendizajes, remezcla de contenidos, organizadores de inteligencia colectivas, realidad aumentada, entornos de aprendizajes personalizados, excedente cognitivo, trasmedia, empatía digital, hipersociabilidad en la red, portafolios digitales, repositorios de objetos de aprendizajes, etc., lo cual supone la construcción de una nueva forma conceptual y comunicativa entre las personas del área (Méndez, 2012).
- Ejercer estilos de liderazgo en función a la situación que debe afrontar.

Los artículos revisados mencionan a los docentes y directivos de las instituciones educativas como los directos involucrados y responsables del cambio curricular en ellas; ya que éstos por un lado, desde su intervención en el aula o a nivel de toda la institución educativa realizan procesos de diseño, desarrollo y evaluación

curricular a propósito de generar aprendizajes y a partir de procesos de observación y reflexión generan propuestas y acciones a favor del cambio; o por otro lado, son a quienes se responsabilizan de realizar cambios en la institución en respuesta a decisiones oficiales de índole externa.

2.2. RECOMENDACIONES PARA LOS AGENTES O LÍDERES DE CAMBIO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR

La literatura seleccionada y analizada permite ofrecer una serie de recomendaciones a los agentes o líderes del cambio en procesos de cambio curricular. Estas sugerencias se presentan como consideraciones que ellos deben tener presente para llevar a cabo procesos más dinámicos y efectivos frente a los objetivos que para con el currículo se han planteado. Se presentan recomendaciones como consideraciones de soporte, es decir como aquellas que sostienen y facilitan el proceso de cambio curricular; y otras, que contribuyen pero cuyo nivel de importancia dista de las anteriores.

2.2.1. CONSIDERACIONES DE SOPORTE PARA EL CAMBIO

A continuación, se presenta una serie de recomendaciones que todo líder o agente de cambio debe considerar en el desarrollo de la gestión pedagógica vinculada al cambio curricular. Dichas recomendaciones son necesarias y relevantes, y se presentan con el propósito de ser consideradas por las instituciones educativas, desde el rol que ejercen sus líderes, en sus procesos de cambio curricular a fin de que los mismos resulten exitosos.

2.2.1.1. UNA COMUNIDAD EDUCATIVA COMPROMETIDA CON EL CAMBIO

Los cambios generados en las instituciones educativas en sus procesos de renovación o rediseño curricular deben sostenerse en el tiempo. Para ello se recomienda contar con comunidades docentes que puedan tener vigencia y estabilidad en el tiempo, pues de esta forma las propuestas que de ellas se generen podrán desarrollarse pertinentemente en sus procesos de diseño, implementación y desarrollo. Las comunidades docentes que se mantienen con ciertos niveles de estabilidad, debido a su integración, conocimiento e interés por la mejora, pueden lograr ser lo que Bolívar (2012: 92) plantea “una comunidad de aprendizaje efectiva, entendida como la que tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumno”.

Sostener la propuesta de cambio requiere de una comunidad educativa robusta y fortalecida en la filosofía que lo sustenta. A su vez, demanda maestros con niveles de estabilidad laboral que permita a éstos poder participar de los diferentes momentos del proceso de cambio curricular, incluyendo el análisis de los resultados generados.

Contar con una comunidad comprometida en la institución educativa, es posible en la medida que se la involucre en los diferentes momentos del proyecto de cambio, respetando su proceso de aceptación de la propuesta, sus expectativas, intereses, creencias, prejuicios y temores que se pueden generar a partir de ella. Es necesario además, que desde los líderes y agentes del cambio se realicen espacios de acompañamiento y feedback caracterizados por la escucha, el diálogo y el refuerzo de motivación y seguridad.

En la propuesta de cambio de cualquier institución educativa es de gran relevancia contar con el análisis, comprensión y valoración que haya realizado la comunidad

docente sobre la propuesta de cambio; obviar o dejar al margen las ideas, sentimientos, resistencias, creencias y temores de los docentes, implicaría poner en riesgo el éxito de la propuesta. Sobre esto, conviene tener presente lo siguiente:

Tampoco basta con que sean esfuerzos aislados. Esforzarse como profesores en forma aislada para proponer formas de aprendizaje distintas, sin trabajar en conjunto con otros profesores colaborativamente, o, mejor aún, en un esfuerzo conjunto y sostenido a nivel de escuela, convertirá la experiencia de aprendizaje en algo anecdótico pero no significativo en el largo plazo, en cuanto al impacto real que tenga en la formación de los estudiantes (Echeverría, 2008: 105).

Se trata en definitiva, de contar con la participación del colectivo o comunidad en los espacios de diseño, implementación y desarrollo del cambio. De ninguna manera los procesos de cambio pueden entenderse como esfuerzos aislados o particulares a favor de la mejora.

2.2.1.2. CLIMA INSTITUCIONAL FAVORABLE AL CAMBIO

Es recomendable que todo agente o líder del cambio en una institución educativa tenga en cuenta que un proceso de cambio curricular tendrá efectos en el clima o ambiente que se vive en la institución educativa. El clima se afecta cuando por un lado, los docentes pueden ver en la necesidad de cambio, cuestionada su práctica, conocimiento y pensamiento; o cuando por otro, entienden que a partir de los cambios deberán trabajar más, aun cuando lo que ya hacen en la tarea educativa implica emprender grandes esfuerzos.

Los procesos de cambio en las instituciones educativas generan tensión en los actores que participan en ella. Dicha tensión se ve expresada en las muestras de resistencia o rechazo sobre el cambio que se plantea; este tipo de respuesta se debe por un lado a las discrepancias ideológicas que se pueda tener sobre el asunto o en la mayoría de los casos a los temores que puedan surgir por el

proceso de cambio; el cual requiere de capacitaciones, estudio y ejercicio de nuevas prácticas que en distintas ocasiones generan inestabilidad o dudas en quienes la desarrollan.

Comprender a los actores en ese proceso es fundamental. Como sostiene García (2012), es necesario un ambiente saludable para responder a las demandas del cambio; y en ese proceso se debe funcionar como comunidad en la que los distintos actores se sientan apoyados y valorados.

Se ha mencionado en lo que precede a esta parte del documento, que los procesos de cambio implican momentos de evaluación. Teniendo en cuenta que ello puede generar también en el maestro una reacción de rechazo, es necesario recordar lo que sostiene Brovelli (2001: 108) “Resulta imprescindible crear un clima favorable hacia los procesos evaluativos a través de espacios de análisis, discusión y elaboración de propuestas que cuenten con el consenso de todos aquellos que se van a ver implicados en la evaluación”.

Otra recomendación es establecer diálogos suficientes entre los líderes y los docentes, y mediante una serie de mecanismos fortalecer la confianza entre ambos. En esa relación de confianza los docentes deben mantenerse seguros de que sus líderes velaran por los intereses, derechos y beneficios de todos. Es recomendable además, a favor del buen clima de trabajo abordar los temas de diálogo y discusión teniendo consideración de los conocimientos, creencias, intenciones y actitudes de los docentes.

2.2.1.3. LIDERAZGO DISTRIBUIDO A FAVOR DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

El liderazgo distribuido es una instancia colectiva que permite incorporar las actividades de algunos individuos que pretenden movilizar y guiar a otros

profesores en el proceso de mejora de su enseñanza. De esta manera, está asociado al liderazgo del profesor y plantea más exigencia a los líderes formales, quienes deberán coordinar y supervisar a un liderazgo más disperso que debe proporcionar retroalimentación adecuada a los esfuerzos de los docentes.

Este tipo de liderazgo se inscribe en una organización entendida como organización que aprende o como comunidad profesional de aprendizaje. Específicamente, se trata de una comunidad de formación efectiva, entendida como la que tiene la capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar los saberes de distinta naturaleza. Al respecto Bolívar (2010: 102) sostiene “Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, en una comunidad profesional de aprendizaje efectiva (...), así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención”.

El liderazgo distribuido es recomendable dada la necesidad de atender asuntos de índole diversa en el contexto de escuela. En el caso de los docentes éste se vincula a aspectos pedagógicos, dada la experticia y compromiso de ellos en la tarea de enseñanza – aprendizaje. Esto resulta fundamental y necesario en momentos en el que los directivos de la institución educativa se han desempeñado con mayor tendencia al ámbito administrativo.

Sobre esto último es de importante tener presente que:

(...) Los agentes de cambio no se identifican tanto por su posición formal como por su capacidad para promover y conglomerar el trabajo colectivo y dirigirlo hacia la mejora. Aunque es deseable que los directivos actúen como agentes de cambio no siempre lo hacen (por falta de interés, por incapacidad o por la imposibilidad contextual), como también se puede ser agente de cambio sin necesidad de ocupar una posición privilegiada en la organización. En cualquier caso, las

organizaciones que quieren mejorar precisan de dinamizadores del proceso de cambio (Gairín y Muñoz, 2008: 203).

Respecto de los equipos directivos, la literatura sostiene que éstos deben contribuir activamente a dinamizar, apoyar y animar el desarrollo de los aprendizajes en los procesos de búsqueda de mejora de las instituciones educativas. Por ello, tal como lo sostiene Bolívar (2010), las condiciones de ejercicio de la dirección, con distinto grado de incidencia según cada país, están cambiando significativamente (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados). Como tendencia general, de un modelo burocrático centrado en la gestión administrativa, se está transitando hacia una dirección pedagógica encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar.

Realizar un giro en las competencias de la dirección o del equipo directivo es fundamental para el cambio, teniendo en cuenta que el centro de sus acciones, planificaciones, observaciones y proyecciones deben ser los aprendizajes. No obstante, dada la amplitud y complejidad de la tarea, es necesario contar con un liderazgo distribuido, en el que se desplieguen responsabilidades a docentes con cualidades de liderazgo.

Contar con un liderazgo distribuido posibilitará atender de manera oportuna y pertinente los diversos ámbitos de acción del proceso de cambio curricular, y por lo tanto favorecerá el logro que se espera del mismo. Actividades como la evaluación, planeación, monitoreo, acompañamiento, capacitación, definición de recursos, estudio, definición de trabajos colectivos, etc., son tareas que requieren de personal que pueda desarrollarlos cabalmente.

En la tarea del liderazgo distribuido de atender y mejorar los aprendizajes de los distintos actores educativos, se debe realizar una serie de prácticas, que según Bolívar (2010) son: establecer una dirección (visión, expectativas, metas del

grupo); desarrollar al personal; rediseñar la organización; y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora en el aula, al apoyar y estimular el trabajo del docente en clase.

Por otra parte, como principales líneas de acción de los agentes de cambio en los procesos educativos, se deben considerar las siguientes:

... los procesos educativos y de desarrollo organizacional para la mejora, se concretan en: primar la visión global y holística (desde proyectos colectivos que tengan como pilares la colaboración y la cooperación); gestionar y liderar (desde un liderazgo cooperativo comprometido socialmente); e intervenir, analizar y aprender permanentemente (a partir de la autorregulación de los procesos y de la disminución de las resistencias al cambio). Su promoción permite el aprendizaje organizacional y sitúa a las instituciones en niveles superiores de desarrollo organizacional (Gairín y Muñoz, 2008: 203 – 204).

Los líderes en su conjunto están llamados a la transformación institucional, su presencia y acción se vincula a la promoción y desarrollo de las innovaciones en las organizaciones educativas. Por ello, estos no requieren solamente de preparación, iniciativa y dedicación a la tarea, sino también de ejercer su liderazgo con compromiso colectivo, coordinación y sentido institucional.

2.2.1.4. CAPACITACIÓN DOCENTE NECESARIA EN EL PROCESO DE CAMBIO CURRICULAR

Las instituciones educativas deben considerar que en todo proceso de cambio curricular es fundamental la capacitación o actualización docente. Lo que quiere decir, que es necesario y coherente que todo planteamiento de cambio curricular impulse a su vez programas de capacitación o formación docente. Ello para los

distintos momentos del proceso, de tal forma que el equipo de maestros pueda estar en sintonía con lo nuevo que se propone. Para Tinajero y otros (2007:21) la puesta en marcha de cualquier cambio depende “del análisis, comprensión y valoración que hayan realizado los docentes; si ellos quedan al margen del proceso de diseño, difícilmente el cambio puede ser exitoso”.

Los programas de formación deben apuntar a incrementar el manejo teórico, el técnico, y práctico en los docentes. Sobre esto, Bolívar (2010), sostiene que para mejorar los aprendizajes y los resultados de los estudiantes se debe mejorar el desempeño de los docentes. Sostiene además, que en el esfuerzo por mejorar el desempeño docente, se deben fortalecer la motivación y compromiso, las capacidades o competencias, y las condiciones en las que trabajan los docentes. Por otra parte, para Tinajero y otros (2007) son necesarios cambios cualitativos en aspectos puntuales de la práctica que promueven los centros educativos, y ello implica cambios en las ideas, valores y costumbres de los participantes. Este autor considera de mucha importancia, que los docentes tengan conocimiento del planteamiento del cambio, lo cual posibilitará su desarrollo y éxito. El objetivo de las capacitaciones deberá consistir en que los docentes se apropien de los elementos teóricos, didácticos y metodológicos involucrados en las propuestas de cambio.

En los artículos de Velásquez y otros (2006) y Hernández (2010), se hace mención a la importancia de la formación continua de los docentes. En el primero se dice que las capacidades y competencias de los docentes son clave para el desarrollo y logro de aprendizajes, por lo que sobre la base de las competencias adquiridas en la formación inicial es importante la formación continua en el contexto escolar. En el segundo se sostiene que el éxito de los “Proyectos Integrados” depende en gran medida de la preparación de los profesionales encargados de llevarla a cabo, por lo que resulta de gran importancia la actualización de los docentes en dicho propósitos. Hernández precisa además la importancia del esfuerzo cooperativo y trabajo en equipo de los docentes.

2.2.1.5. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y POLÍTICAS DE RESPALDO A FAVOR DEL CAMBIO CURRICULAR

Según Echeverría (2008), en muchos casos, los procesos de innovación demandan repensar la organización actual de la escuela. Repensar la organización escolar permite explorar nuevas y diferentes formas de estructurar la escuela, y por tanto las formas de relación en ella, lo que solo es posible a partir de un proyecto educativo colectivo y compartido, en una escuela que se posiciona como una comunidad que aprende. Por ejemplo, una escuela que implementa el aprendizaje por proyecto en todos los niveles y con todos sus profesores podrá operar a partir de salas en las que los profesores y los materiales estén dispuestos según las distintas áreas del conocimiento, a las que los estudiantes acceden libremente en la medida que necesiten de una u otra área para ir dando respuesta a las demandas que afloran en el desarrollo de sus proyectos de aprendizaje.

Repensar la escuela requiere de preguntas como ¿pueden ser nuestras escuelas de otra manera a como los son? Si no pueden serlo, es porque hemos perdido la capacidad de imaginarlas de otra forma. Hacer este ejercicio implica analizar su organización, y en este contexto cobra sentido el liderazgo colectivo, distribuido o compartido, pues este da la posibilidad de ampliar la capacidad humana en la organización. Un liderazgo distribuido genera relaciones más productivas, en torno a una cultura común, entendida como organización que aprende o como comunidad profesional de aprendizaje que tienen el objetivo de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad de incrementar los aprendizajes de los estudiantes.

En los escenarios de organización y gobierno escolar: Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Estudiantil, Consejos de Clase, Asociación de Padres de Familia, egresados de la institución y directivos, es donde se gestan e impulsan

los cambios o reformas educativas e institucionales, donde se consolida el PEI, donde se estudian, analizan y promueven cambios académicos y pedagógicos, y se lleva a cabo gran parte de la gestión del establecimiento educativo. En la actualidad, gracias a las reformas que se están gestando a nivel mundial, se está logrando una mayor autonomía de los centros educativos, involucrando a todos los miembros de la institución escolar en los procesos de mejora (directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo) (Velásquez y otros, 2006).

Es de importancia generar políticas dirigidas hacia la innovación, que respalden el cambio ya que son necesarias ante un proceso tan complejo. Se debe tener en cuenta que las innovaciones incrementan la complejidad del entorno, y que es el profesorado y los centros educativos quienes las ejecutan. Por eso, debe enfatizarse que son las comunidades de docentes las encargadas de implementar las innovaciones introducidas; y que sin su participación o aceptación, difícilmente son realizables las propuestas de cambio (Tinajero, 2007).

Las políticas educativas determinan las prioridades de atención y orientación de la cotidianeidad de la escuela. Toda decisión que implique inversión, modificación o tiempos de trabajo se prioriza si es que se cuenta con una política de respaldo. Así, si existe una política de respaldo sobre el proceso de cambio curricular, la inversión que suponga eso, los espacios y recursos, así como otras decisiones vinculadas al proceso, serán atendidas en prioridad para responder a esa política. En este contexto de necesidad de cambios en la escuela es necesario que se establezcan políticas a nivel oficial como institucional.

Una política necesaria para el desarrollo del cambio y la innovación es la de otorgar autonomía a las instituciones educativas para generar procesos de mejora. De esta manera, se puede esperar mayor responsabilidad frente a los resultados de aprendizaje, de parte de quienes dirigen los centros educativos.

2.2.2. CONSIDERACIONES ADICIONALES

Las consideraciones presentadas anteriormente, son fundamentales para la gestión pedagógica en procesos de cambio curricular, entendiendo que están vinculadas con asegurar el desarrollo y éxito de esas propuestas. Así, resulta de suma importancia, que desde la gestión pedagógica se deba promover una comunidad docente comprometida, generar un clima institucional favorable, establecer un liderazgo distribuido, capacitar a los docentes en los nuevos planteamientos, y determinar estructura organizacional y políticas de respaldo; que permitan llevar a cabo los procesos de cambio curricular y garantizar el éxito de los mismos.

La literatura consultada aporta otras consideraciones que se deben tener en cuenta desde la gestión pedagógica en los procesos de cambio curricular; si bien estas no se consideran, desde el análisis en este estudio, como imprescindibles para desarrollar y lograr los objetivos de esos procesos; si resultan aspectos que pueden facilitarlos, dinamizarlos y agilizarlos.

2.2.2.1. USO DE LA TECNOLOGÍA

Un proceso de cambio curricular no puede dejar de considerar los aportes de la tecnología al currículo en tanto que ésta puede ser útil a nivel de recurso o medio para generar aprendizajes acordes a estos tiempos. En esa lógica es necesario que docentes y líderes educativos se planteen el propósito de actualizarse permanentemente en el conocimiento y uso de la tecnología desde sus diversos productos, programas y beneficios. De esa manera, no solo se podrá realizar un trabajo más efectivo de la tarea docente, sino también permitirá un mejor acercamiento a las lógicas y conocimientos de los niños y adolescentes que son el centro de interés de las instituciones educativas.

La implementación de las redes sociales y la creación de plataformas virtuales para generar aprendizajes colaborativos, pueden ser aprovechadas también desde la gestión del cambio para generar capacitaciones y proveer de recursos y herramientas a los docentes. Acceder a lecturas, capacitaciones, instrumentos, chats, foros, vídeos, exámenes en línea, uso de carpetas compartidas, y otros; favorecerá la gestión de la escuela en términos pedagógicos.

2.2.2.2. EVALUACIÓN CURRICULAR EXTERNA

En muchos casos el tema de la evaluación curricular se trabaja dentro de lo que se llama evaluación institucional, con lo que pierde en especificidad e importancia. En este documento se insta a trabajarlo independientemente para poder identificar su valor.

La evaluación curricular como proceso de investigación incluye las evaluaciones que realizan los actores de una institución educativa, sus procesos, prácticas y creencias. Existe la posibilidad de realizar la llamada evaluación externa, realizada por agentes ajenos a la institución educativa, cuyo currículum va a ser objeto de evaluación. Los evaluadores externos son convocados con fines específicos, teniendo en cuenta su formación y competencias en este tipo de tareas (Brovelli, 2001).

La evaluación externa es realizada con el aporte de un agente externo convocado por la propia institución a ser evaluada. Dicho agente brinda su asesoramiento en la conducción del proceso, ofreciendo otra mirada, con menor grado de implicancia en el funcionamiento institucional y curricular, que podrá ser contrastada con los datos e interpretaciones de los protagonistas directos. Sin embargo, el papel del evaluador externo puede ser interpretado de distintas maneras provocando situaciones no exentas de conflictos, dependiendo de la concepción curricular y de gestión institucional de la que se parta. Si se pretende

sostener una concepción curricular crítico – social que requiere una gestión institucional democrática y participativa, con espacios de reflexión y construcción colectiva, es indudable que una de las funciones básicas del evaluador externo será la de generar confianza en los actores institucionales, orientar los procesos reflexivos – evaluativos, producir acuerdos y crear estrategias de cambio. Por otro lado, la evaluación externa también es entendida como responsabilidad de los organismos del Estado, con fines de seguimiento y control de procesos educativos que ofrezcan información acerca de su calidad y eficacia, este suele denominarse rendición de cuentas (Brovelli, 2001).

2.2.2.3. ASESORÍA CURRICULAR EXTERNA

En el esfuerzo de las instituciones educativas por desarrollar procesos de cambio curricular, algunas de ellas decidieron contar con profesionales que orienten, debido a su experticia en el tema, a los líderes internos de la escuela en diversos aspectos que requieren ser atendidos en el proceso de cambio.

El asesor externo contribuye al desarrollo del profesorado en tanto que como especialista del currículum ofrece formación y asesoramiento en problemas específicos de este campo de conocimiento. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con el objetivo de resolver las confrontaciones y problemas, y ocuparse de los esfuerzos dirigidos al cambio. Esto quiere decir que el asesoramiento se concibe como un proceso de formación permanente del profesorado (Brovelli, 2000).

La importancia de la asesoría curricular externa reside en que ésta posibilita el equilibrio entre las posturas de los distintos grupos que interactúan. Esto se hace necesario debido a la complejidad de la tarea que supone el cambio, ya que al iniciarse el proceso todos los involucrados atraviesan un periodo de inestabilidad e

inseguridad emocional y profesional, que puede llevarlos a situaciones de apoyo o rechazo, escepticismo o indiferencia, todas ellas con efectos negativos para el proceso de cambio.

Las escuelas en la actualidad se ven interpeladas por los nuevos discursos, nuevas exigencias, y no pueden permanecer ignorando el discurso de la postmodernidad y sus efectos. Por ello, en el esfuerzo de producir cambios que se orienten a la mejora de las prácticas y el sistema, se hace necesaria la construcción de una nueva cultura profesional basada en redes de colaboración entre diversos grupos de profesores, que permitan un funcionamiento más abierto de las instituciones, capaces de recibir los aportes de otros profesionales “los asesores”. En este contexto, las tareas de asesoramiento deben ser consideradas como apoyo situado, que se caracteriza por la versatilidad de acciones, sensibles a las peculiaridades contextuales, a las necesidades y saberes de los actores, a las culturas construidas. Al mismo tiempo, atenderá rupturas y consensos que son necesarios producir para generar los cambios (Brovelli 2000).

En este segundo capítulo del estudio realizado se presenta a los agentes o líderes del cambio curricular; es decir a quiénes deben gestionar el proceso de cambio. Respecto de ellos, se describe sus principales cualidades y funciones con el propósito de que las instituciones educativas que hoy pretenden involucrarse en procesos de cambio curricular, puedan observar a sus directivos y docentes; y considerando lo que aquí se plantea, puedan animar y fortalecer sus capacidades con el fin de lograr un proceso de cambio exitoso. Por otro lado, se presenta una serie de recomendaciones para llevar a cabo los procesos de cambio curricular. Dichas recomendaciones se agrupan por un lado, como consideraciones de soporte en tanto que aseguran el desarrollo y éxito del proceso de cambio; y por otro, otras consideraciones que pueden agilizar el proceso, sin ser necesariamente imprescindibles, desde el punto de vista de este estudio.

Los agentes o líderes del cambio son directivos o docentes que reúnen una serie de cualidades en las que destacan su interés por el sujeto al que acompañan (estudiantes u otros docentes), sus habilidades intrapersonales y sociales que les permiten reflexionar, ejercer autocrítica e interactuar con otros profesionales en búsqueda de mejoras; finalmente, su profesionalismo que se devela en su manejo teórico y práctico respecto de las transformaciones que la institución educativa pretende alcanzar. Reunidas estas condiciones y desde el interés compartido ejercen una serie de funciones orientadas a mejorar las prácticas de la institución y con ello contribuyen a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En el esfuerzo de iniciar, desarrollar y lograr el éxito de los procesos de cambio curricular se plantea una serie de recomendaciones para los agentes o líderes del cambio (Directivos y Docentes) que les permitan llevar a cabo la tarea que la institución requiere.

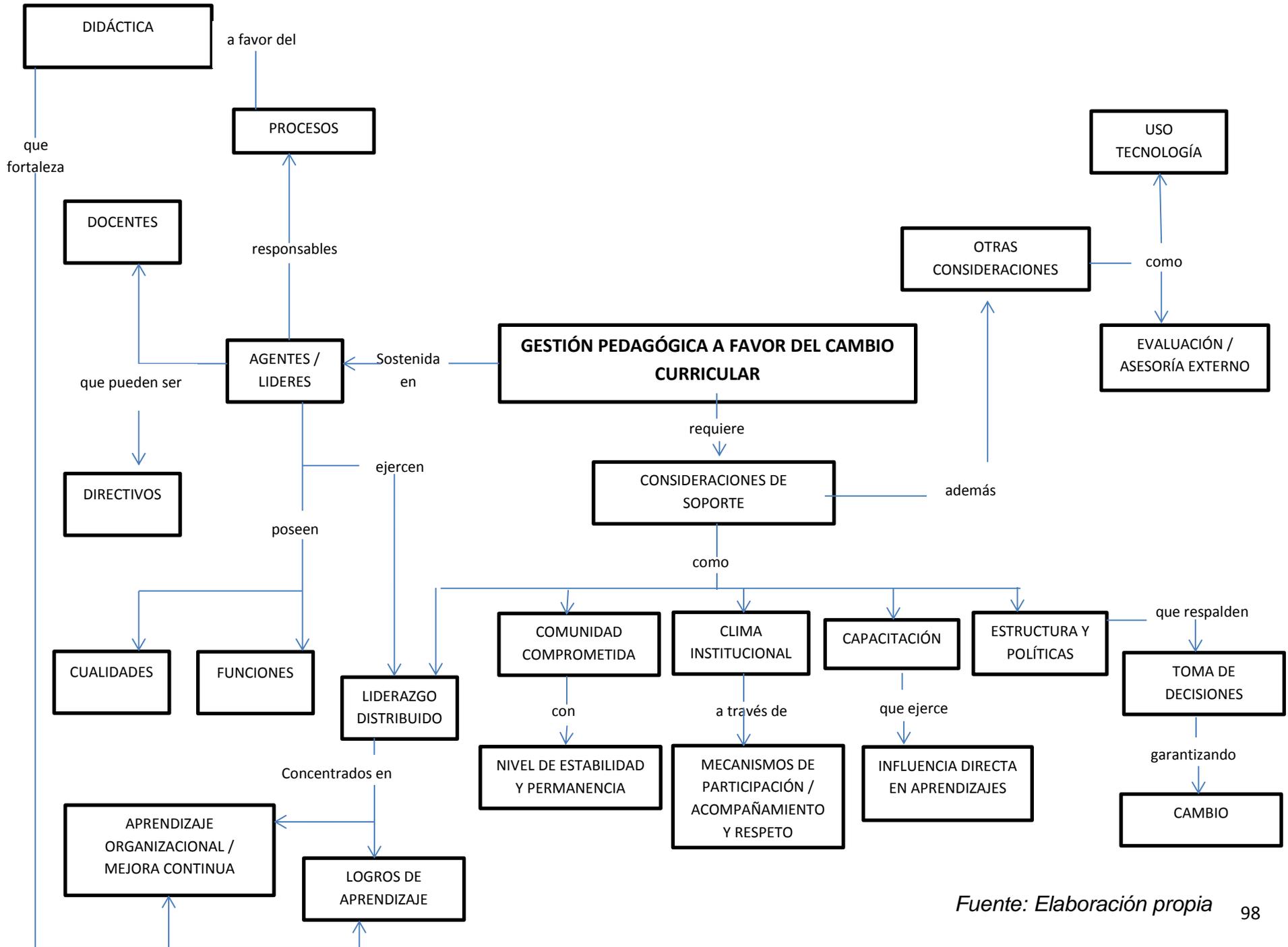
Las recomendaciones que en este estudio se consideran como favorables al proceso de cambio curricular, se presentan a manera de consideraciones que los equipos de cambio, deben tener presente al momento de implementar el proceso. Las consideraciones fundamentales que pueden incidir favorablemente en el desarrollo y éxito de la propuesta de cambio curricular son: promover y fortalecer el compromiso de la comunidad de docentes en la mejora de los aprendizajes, generar un clima favorable al cambio en el que se respeten las creencias, ideas, resistencias y temores de los docentes; instalar y cohesionar a los líderes para que ejerzan un liderazgo distribuido y ello pueda ser reconocido por todos los miembros de la institución educativa; capacitar a los docentes en los nuevos planteamientos o en la propuesta de cambio; y generar una estructura y políticas que respalden y garanticen el cambio que se pretende alcanzar.

Finalmente se ha presentado otras consideraciones, que pueden agilizar el proceso de cambio curricular. Estos refieren al uso de la tecnología, la evaluación

externa y la asesoría externa. Se considera a éstos como aspectos que agilizan el proceso y en la medida que las instituciones puedan contar con estos apoyos, es recomendable que sean incorporados al proceso, debido a la importancia y significatividad que los caracteriza.

A continuación, se presenta un esquema que permitió organizar este capítulo de la investigación. Este esquema resulta integrador de lo tratado por diversos autores y permite identificar y articular las principales ideas sobre las cualidades y funciones de los agentes o líderes del cambio y las recomendaciones a éstos que ejercen gestión pedagógica a favor del cambio curricular.

ESQUEMA 2. Gestión pedagógica a favor del cambio curricular



CONCLUSIONES

Luego del estudio y análisis de los artículos revisados y expuestos en este documento se arriba a las siguientes conclusiones:

Respecto del primer capítulo:

1. La gestión pedagógica se ubica como el centro o lo medular de la gestión educativa, ya que aborda la razón de ser de la escuela: la gestión del aprendizaje y ello conlleva a la gestión del currículo. Por otro lado, se vincula con la gestión escolar, escenario de los distintos órganos de poder de la institución educativa; en tanto que de esa instancia recibe el impulso y respaldo para sus intervenciones de mejora. La gestión pedagógica centraliza su atención en los procesos observación, estudio, análisis, planificación, evaluación y acompañamiento del aprendizaje y currículum; generando permanentemente mejoras en didáctica que favorezcan los resultados de aprendizaje en los estudiantes y otros actores de la institución educativa, especialmente el cuerpo docente.
2. Los artículos sostienen que aún está costando asumir la gestión pedagógica como la principal actividad de los líderes o directivos de las instituciones educativas, ya que la gestión asumida por ellos ha estado centrada en lo administrativo. Por ello, se sostiene que los directivos deben transitar de una gestión netamente administrativa, financiera y logística a aquella que garantiza el primer compromiso de la escuela: lograr aprendizajes significativos, útiles y pertinentes a nivel institucional como de aula. Esta demanda de cambio en las funciones de directivos está sostenida en procesos de reforma curricular y relacionada con el planteamiento de aprendizaje organizacional y mejora continua.

3. Respecto del cambio curricular entendemos que este se refiere a las transformaciones, renovaciones o recreaciones del currículo y que por tanto inciden en el aprendizaje, lo cual se genera por procesos de innovación al interior de la escuela o es provocado por reformas oficiales externas al ámbito de la institución educativa. Los cambios surgen a partir de las demandas sociales, que están vinculadas a los cambios tecnológicos, a las ideologías y creencias, a los bajos resultados en logros de aprendizaje, entre otros. Las escuelas sensibles a estas demandas y razones han generado diversas experiencias de cambio o innovación. No obstante, los artículos revisados en este estudio presentan algunas experiencias de innovación pero no los resultados o logros a partir de ellas; solo las iniciativas y breves descripciones. Se han registrado además, los obstáculos para los procesos de cambio, por lo que se entiende que dicho proceso es complejo y requiere de planificación y recursos para ser llevado a cabo.

Respecto del segundo capítulo:

4. Es necesario que en las instituciones educativas, se reconozca como líderes del cambio a los directivos y docentes, que en su conjunto deben poseer cualidades como: el interés en los sujetos a los que se acompaña, habilidades intrapersonales y sociales que les permitan dirigir al conjunto de la comunidad en el proceso de cambio; y profesionalismo relacionado a la tarea que desempeñan, a las transformaciones que se buscan a nivel institucional y que sea reconocido por quienes integran la institución. Reconociendo como los agentes del cambio a directivos y docentes, se está generando al interior de la escuela un liderazgo distribuido, que debe lograr una visión colectiva y un trabajo en equipo que permita a la institución encaminarse a la mejora del ejercicio docente y en consecuencia a obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes.

5. La gestión pedagógica en directivos y docentes (agentes o líderes del cambio) encaminados en procesos de cambio curricular debe tener presente una serie de consideraciones favorables a implementar antes y durante el proceso. Entre las consideraciones fundamentales una refiere a la necesidad de contar con una comunidad educativa comprometida con el cambio; se trata de contar con docentes que identificados como un colectivo y comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes puedan entender y esforzarse por el cambio, lograr este propósito requiere inicialmente el respeto por sus conocimientos, creencias, temores, e ideas que aunque opuestas son importantes y necesarias de ser escuchadas y atendidas. Otro aspecto fundamental es crear y mantener un clima favorable al cambio; lo que supone intervenir apoyando y valorando los esfuerzos de los integrantes de la institución educativa. El liderazgo distribuido, es necesario y a la vez estimulante puesto que es una manera de reconocer las competencias de los docentes y una oportunidad de atender con mayor cobertura los diferentes aspectos que requieren ser tratados en el proceso de cambio. Se ha entendido además, como necesarias la capacitación docente en los nuevos enfoques, ideas, tareas y otros aspectos importantes en el nuevo planteamiento; y el generar estructura y políticas que den respaldo y sostenibilidad al proceso de cambio curricular.

6. Finalmente, se plantea a los docentes y directivos vinculados a la gestión pedagógica otras consideraciones que en la medida de las posibilidades logísticas y financieras de los centros educativos, deben ser tomadas en cuenta por su importancia en los procesos de cambio curricular. Estas consideraciones son: el uso de la tecnología como soporte para la generación y actualización de aprendizajes en la comunidad educativa, la evaluación externa que tras la investigación sobre los procesos, prácticas y creencias de los actores educativos, ofrece información objetiva, porque quienes la realizan no se encuentran involucradas en la institución, y

facilitan la reflexión e identificación de aspectos de mejora. Por último se considera recomendable la asesoría externa que desde la experticia en los temas de cambio, facilitan conocimiento y acompañamiento en las diversas intervenciones y toma de decisiones.

RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Continuar con la investigación sobre gestión pedagógica vinculada al cambio curricular en educación básica, con especial atención en las dinámicas de interacción y metodología a seguir en el proceso de planificación y desarrollo del cambio. La investigación sobre esos temas contribuirá a los líderes y agentes de cambio en las escuelas a conocer y poner en práctica procedimientos, métodos, técnicas y dinámicas de trabajo acordes al complejo proceso de cambio, permitiendo así afrontar las resistencias, los rechazos y dudas; logrando un equilibrio entre el tiempo que supone a los docentes conocer y aplicar el cambio y el tiempo en el que se esperan lograr resultados mejorados en función a los aprendizajes.
2. Sería de gran relevancia realizar un estudio en un contexto de escuela en la que se esté llevando a cabo el proceso de renovación o cambio curricular; para observar y analizar los procedimientos en su ejecución, las dificultades y la percepción de los docentes y líderes de la escuela. Esta investigación, complementaria lo recomendado líneas arriba y se obtendría una visión más cercana, desde la teoría y la práctica, acerca de lo que las escuelas deben considerar en sus procesos de cambio y renovación del currículo.
3. Se recomienda realizar investigación en alguna institución educativa, que haya diseñado o renovado su currículo a partir de ciertas demandas locales y de aprendizaje; para observar el nivel de coherencia entre el cambio que se plantea en el proyecto, las características del desarrollo del programa y los resultados que se van obteniendo en el proceso. De esa manera, se apertura una nueva temática de reflexión y análisis: Gestión del currículo.

4. Un ámbito que posee abundante bibliografía respecto de los procesos de cambio o renovación del currículo es el de la educación superior y universitaria en los contextos de acreditación de la calidad. Será un gran aporte indagar sobre la experiencia de cambio curricular en la educación superior para poder enriquecer los procedimientos que hasta ahora se han formulado e investigado en la educación básica. Es decir, se podrá identificar en qué medida los procedimientos y los mecanismos de trabajo e intervención realizados en la educación superior son recomendables de aplicar a los procesos de cambio en la educación básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Clave de mejora de las relaciones Teoría – Práctica en Educación. En Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado el 11 de junio de 2013 de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art2.pdf>
- Arroyo, J. (2009). Gestión directiva del currículum. En Revista electrónica actualidades investigativas en educación. Recuperado el 22 de agosto de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058021>
- Bryman, A. y Buchanan, D. (Eds.). (2009). *The SAGE handbook of organizational research methods*. Londres: sage.
- Bolívar-Botia, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? En Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 de:
<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Brovelli, M. (2000). Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular. En Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis Número I. Recuperado el 12 de abril de 2013 de:
<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero1/3.manuel%20area-juan%20yanes.PDF>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. En Fundamentos en Humanidades. Recuperado el 12 de abril de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. En *Horizontes Educativos*, Vol.10 (1), pp.13 – 25. Recuperado el 26 de mayo de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. En REDIE. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508110>
- Creswell, J. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. En Perfiles educativos. Recuperado el 14 de setiembre de 2013 de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000000004

- Echeverría, P. (2008). ¿Qué significa aprender para los estudiantes secundarios? Sus sentidos y comprensiones y comprensiones en una experiencia de aprendizaje proyecto. En Revista electrónica diálogos educativos. Recuperado el 18 de agosto de 2013 de:
http://www.umce.cl/~dialogos/n16_2008/echeverria.swf
- Ferreira, H. y otros. (2012). El Diseño Curricular como factor de calidad educativa. En REICE. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841013>
- Gairín, J., y Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En Enseñanza. Recuperado el 09 de noviembre de 2013 de:
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054973
- García, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. En Profesorado, revista de currículum y Formación de Profesorado. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002011>
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailery, A. (2011). Qualitative research methods. London: Sage Publications.
- Hernández, E. (2010). Cambiar e innovar en educación secundaria: Los “Proyectos integrados” Para construir un conocimiento compartido. En enseñanza & Teaching. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de:
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7891>
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. En Revista de Educación. Recuperado el 9 de setiembre de 2013 de:
www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_01.pdf
- Méndez, P. (2011) Mundos cambiantes: La tecnología y la educación 3.0. En Revista Complutense de Educación. Recuperado el 02 de octubre de 2013 de:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39099
- Ortiz, M. (2009). La construcción curricular de la Escuela Necesaria. En Revista de Pedagogía. Recuperado el 17 de julio de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663005>
- Pedranzani, B. y Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. En Kairos. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 de:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4347952.pdf
- Rodríguez, N. (2007). La sistematización de Consultas Educativas: Orientación para su desarrollo en contextos locales y regionales. En Acción pedagógica. Recuperado el 17 de setiembre de 2013 de:
dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968714

- Tilve, M., Gewerc, A. y Álvarez Q., (2009) Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: Un estudio de caso. *En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 8 (1) 65 – 81. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de:
<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=articulo&op=viewArticle&path%5B%5D=481>
- Tinajero, G. López, G. y Pérez, C. (2007). Cambio Curricular en el Bachillerato Tecnológico Mexicano: El caso de la Disciplina de Ciencia, Tecnología, sociedad y Valores. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546004>
- Velásquez, M., Novoa, M. y Mayorga, M. (2006). La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. En Revista de Ciencias Administrativas y Sociales. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802807>
- Viciano J., Salinas, M. y Cocca, A. (2007). Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de Educación Física en Secundaria. En Profesorado, revista de currículum y Formación de Profesorado. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART4.pdf>

ANEXOS

**ANEXO 1: EXTRACTO DE MATRIZ DE DATOS
GENERALES**

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN 1 DE DATOS GENERALES

GESTIÓN PEDAGÓGICA VINCULADA A LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

DESCRIPTORES DE BÚSQUEDA

Gestión pedagógica curricular / Gestión Educativa y/del currículo / Gestión del currículo / Responsabilidades de directivos y docentes con el currículo

Cambio curricular / innovación curricular / Transformación curricular/ Rediseño curricular/ Rediseño curricular / Renovación curricular

BASE DE DATOS SCOPUS:

DESCRIPTOR / CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO	PAÍS	AÑO	Origen del artículo	OBJETIVO, PROBLEMA O HIPÓTESIS DE ESTUDIO
SC - Cambio curricular – 01	GARCÍA, C.	Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica	España	2012	Redalyc Dialnet	<p>El objetivo de investigación es:</p> <p>plantear respuesta a la diversidad como una cuestión de Justicia curricular, señalando, por una parte, los obstáculos que impiden el avance hacia un currículo más justo, más responsable con el reconocimiento de las diferencias; por otra, revisando algunas cuestiones que se deberían tener en cuenta, en la práctica, si entendemos que el profesorado no ha de responder sólo a las necesidades comunes, sino también a las necesidades particulares del alumnado, pues en esto consiste una política de reconocimiento de las diferencias. Finalmente, señalamos algunos elementos claves para cambiar la práctica que se derivan tanto de las aportaciones de la literatura especializada como de nuestro propio trabajo desarrollado con el profesorado.</p> <p>(García, en Revista de currículum y formación del profesorado, 2013:213)</p>
SC - Cambio curricular – 02	TINAJERO, G. y otros.	Cambio curricular en el bachillerato tecnológico Mexicano: El caso de la	México	2007	Redalyc	<p>El objetivo de investigación es:</p> <p>“(…) identificar las orientaciones de política educativa en las reformas estructurales del</p>

		disciplina de ciencia, tecnología, sociedad y valores				currículo para el nivel medio superior; centra su atención en la reforma curricular implementada en los centros de bachillerato tecnológico en el ciclo escolar 2004 – 2005, de manera particular, examina el manejo y la apropiación de la nueva propuesta didáctica por parte de los docentes en el salón de clases. (...) También encontramos problemas relacionados al tiempo destinado a la revisión de los contenidos y a la organización del currículo”. (Tinajero , en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 2007:1-2)
--	--	---	--	--	--	---

DESDE PRIMO ExLibris

BASE DE DATOS DIALNET - REDALYC

DESCRIPTOR / CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO	PAÍS	AÑO	OBJETIVO, PROBLEMA O HIPÓTESIS DE ESTUDIO
D –R Cambio curricular – 01	RAMÍREZ, V. y otros	Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de educación física en secundaria	España	2007	El objetivo de investigación es: “(…) comparar, a través de un análisis de contenido de frecuencias de categorías temáticas extraídas de manera inductiva, los currículos de primer nivel de la LOGSE y la nueva LOE en la etapa de Secundaria. Analizamos los objetivos generales del área de Educación Física y los principales centros de interés sobre los que se centra el currículo de primer nivel, deduciendo los cambios principales ocurridos a nivel social, y político-educativo. Se pretenden clarificar los cambios legislativos en el currículo a través de esta metodología interpretativa de análisis, para orientar a los profesores hacia dónde deben encaminar su docencia y hacerles reflexionar críticamente sobre estos cambios”. (Ramírez y otros, en Revista de Currículum y formación del profesorado 2007:1)
D –R Cambio curricular – 02	ÁLVAREZ, C.	Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave para la mejora de las relaciones teoría – práctica en educación		2012	El objetivo de investigación es: Se explica como la formulación de principios de procedimiento por parte del docente es esencial en cualquier diseño curricular que pretenda superar la quiebra entre teoría y práctica. En la pugna por desarrollar los principios de la práctica se desarrollan pedagogías y profesionales de la educación diferentes, mucho más concienciados con su responsabilidad educativa y social. En definitiva:

					pedagogías profesionales de excelencia. (Álvarez, en REICE Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2012: 35)
D –R Cambio curricular – 03	MENDEZ, P.	Mundos cambiantes: La tecnología y la educación	España	2012	El objetivo de investigación es: El artículo pretende aportar con una “apreciación conceptual de cómo nos imaginamos y entendemos las relaciones o la estructuración de la relaciones que se suceden actualmente entre las nuevas tecnologías y la educación, algunos criterios que se exponen a continuación pudieran orientar una reflexión acerca de cómo tendrían que definirse los próximos curriculums y los perfiles de los docentes en el contexto del desarrollo de dichas tecnologías”. (Méndez, en Revista Complutense de Educación 2012: 11)
D –R Innovación curricular / Transformación curricular - 01	COLL, C.	Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica	México	2006	El objetivo de investigación es: “(…) presentar una reflexión en torno a los contenidos fundamentales del currículo de la educación básica. La argumentación, hecha desde el contexto educativo español, se divide en tres apartados principales: en primera instancia se refiere a las contradicciones en el proceso de toma de decisiones acerca de lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender en la educación básica, donde la exigencia de atender las necesidades de los nuevos escenarios sociales, económicos, tecnológicos, etc., llaman a incorporar nuevos contenidos al currículo, pero la acumulación de contenidos curriculares hace casi imposible que puedan ser aprendidos y enseñados. En segundo término el autor discurre sobre algunos aspectos o dimensiones que adquieren una especial relevancia en la nueva perspectiva del currículo de la educación básica; donde se discuten los conceptos de contenido básico imprescindible y básico deseable como criterios de decisión. Finalmente, en el tercer apartado se presenta de forma sucinta un esquema, a modo de ejemplo, que se basa en los conceptos de alfabetización, competencia, saberes asociados a la adquisición y el desarrollo de competencias que ilustran esta nueva perspectiva”. (Coll, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2006:185 - 1)
D –R Innovación curricular – 02	FERREYRA, H. y otros	El diseño curricular como factor de calidad educativa	España	2012	El objetivo de investigación es: Explica como pensar hoy en educación para los jóvenes requiere asumir como punto de partida inexcusable el interrogarnos acerca de quiénes y son estos sujetos; cuáles son sus necesidades, sus anhelos e incertidumbre; cómo “habitan” los diversos contextos y escenarios en que se desarrollan sus

					<p>vidas. Estas preguntas son ineludibles si se admite que las transformaciones sociales y culturales han producido cambios notables y muy diversos en las maneras de ser joven que impactan también en las maneras de ser estudiante y en consecuencia, requieren nuevas manera de hacer escuela para estos jóvenes. Desde estas convicciones se definición un nuevo espacio curricular para la formación de la vida y el trabajo con la intención de contribuir a que los estudiantes puedan pensar sus procesos de participación social, política, cultural y económica en el marco de una perspectiva de autonomía individual y colectiva, otorgando además a la escuela el rol de orientadora y promotora de procesos de inclusión.</p> <p>(Ferreya y otros, en REICE Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2012:185 - 186)</p>
D – innovación curricular – 03	GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J.	El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones	España	2008	<p>El objetivo de investigación es:</p> <p>“La presente aportación caracteriza el agente de cambio, reparando en sus principales cualidades, capacidades y actitudes; también, destaca la importancia de una intervención que prime la visión global y estratégica frente a intervenciones parciales, gestione y lidere a la vez y asuma la necesidad permanente de aprender de la práctica. Las actuaciones de los agentes de cambio no acostumbran a desempeñarse en un escenario de facilidades y, a menudo, se encuentran con determinadas problemáticas y resistencias que dificultan la implantación de las mejoras institucionales pretendidas. En cualquier caso, avanzar en el desarrollo de organizaciones educativas exitosas exige otorgar a los agentes de cambio un cierto liderazgo capaz de contribuir al desarrollo de las mismas. Finalmente, la confluencia que tienen el desarrollo curricular, el desarrollo organizativo y el desarrollo profesional en los procesos de eficacia y mejora de los centros educativos nos hace recordar la importancia de que el liderazgo para el cambio se centre, sobre todo, en lo académico. La posición, actividad y efectividad de los líderes académicos resulta, al respecto, substancial”.</p> <p>(Gairín y Muñoz, en Enseñanza, 2008: 187)</p>
D – Innovación curricular – 04	GARCÍA, R.	Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Algunas evidencias encontradas en el “mundo de la vida” de las organizaciones escolares	España	2006	<p>La hipótesis de investigación es:</p> <p>“La investigación consistió en la realización de un complejo proceso de indagación en torno a una hipótesis de partida: La relevancia de significado teórico y práctico que posee la compleja red de interacciones que se va tramando entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y de la realidad escolar, cuando se quiere comprender y promover procesos de innovación y asesoramiento,</p>

					así como contribuir a su sostenibilidad” (García, en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE 2005:1)
D – Innovación curricular – 05	ECHEVERRÍA, P.	Qué significa aprender para los estudiantes secundarios? Sus sentidos y comprensiones en una experiencia de aprendizaje proyecto.	Chile	2008	El objetivo de investigación es: “(…) dar cuenta de los resultados de una investigación llevada a cabo en un colegio de Santiago, que rescata las voces de los estudiantes a partir de una experiencia de aprendizaje por proyecto, para comprender sus percepciones acerca del aprendizaje en dicha experiencia. Las comprensiones y sentidos que tiene el aprendizaje para estos estudiantes secundarios, que definen el aprendizaje como un proceso de búsqueda personal y social, que nace a partir de un planteamiento educativo dialógico, y que se caracteriza por ser democrático y trascender los límites de la escuela, constituyen una crítica al modelo de enseñanza tradicional que les plantea la escuela, una alerta respecto de lo que los profesores hacemos en las aulas, y una pregunta en torno a si tiene o no sentido insistir en un modelo que, para funcionar, debe hacer uso, en el mejor de los casos, de motivaciones extrínsecas, para que los estudiantes respondan en sus roles de alumnos. Lo anterior nos invita a asumir el desafío, como profesores, de aprender a relacionarnos con los estudiantes en una relación pedagógica dialógica y democrática, y como comunidad educativa en general, de plantear una innovación curricular profunda en la escuela”. (Echeverría, en Revista Electrónica diálogos educativos 2008:75)
R – Innovación curricular 06	DÍAZ BARRIGA, F.	Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa	México	2005	El objetivo de investigación es: Recuperar “los resultados del análisis de la producción generada sobre currículo y su desarrollo en la década de los noventa (Díaz Barriga y Lugo, 2003), así como otros estudios y ensayos sobre el tema. Con base en dicha revisión, puede afirmarse que el desarrollo del currículo ha sido uno de los intereses prioritarios de las instituciones educativas nacionales. Particularmente, en los noventa se emprendieron importantes reformas curriculares que abarcaron prácticamente todos los niveles y modalidades del sistema educativo mexicano. Las instituciones educativas se dieron la tarea de innovar el currículo y la enseñanza intentando definir un modelo educativo propio. De esta manera, la revisión de la situación que guarda el desarrollo del currículo es importante porque permite identificar los modelos que buscan introducir innovaciones educativas y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y ayuda a entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y sus actores en el complejo proceso de definir el currículo y llevarlo a la práctica. Por otro lado, dichos procesos de reforma (y sus respectivos modelos de innovación) se

				<p>caracterizaron por su estrecho vínculo con sendos programas de evaluación y financiamiento, así como con políticas educativas nacionales e internacionales, que en conjunto lograron influir el rumbo de la toma de decisiones en la educación en general, así como la definió del qué el cómo del currículo y la enseñanza.”</p> <p>(Díaz Barriga, en Revista Perfiles Educativos 2005:58)</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 2: EXTRACTO DE MATRIZ CONCEPTUAL

MATRIZ DE ANÁLISIS CONCEPTUAL

GESTIÓN PEDAGÓGICA VINCULADA A LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

CÓDIGO	CATEGORÍAS EMERGENTES	GESTIÓN PEDAGÓGICA	CATEGORÍAS EMERGENTES	CAMBIO CURRICULAR
SC - Cambio curricular – 01	<p>Gestión del aula implica negociación de normas de comportamiento</p> <p>Gestión de clase influye en las relaciones interpersonales que caracterizan el aula</p>	<p>“La gestión del aula implica la negociación con el alumnado de una normas de comportamiento que haga posible el trabajo, y la responsabilidad compartida sobre el mismo. (...) Nuestras observaciones de las clases avalan esta conclusión, en las clases en las que el profesorado utiliza el tiempo necesario para organizar su clase, se trabaja mejor; por el contrario cuando los profesores piensan que no pueden perder el tiempo y no lo dedican a cuestiones de organización, el trabajo se ve interrumpido y existe un clima de tensión/negociación constante. (...) Parece que en ocasiones se trate de controlar lo que ocurre en la clase, más que organizar el modo en que se va a desarrollar el trabajo académico”</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:224)</p> <p>La gestión y organización de la clase influye en el ambiente que se respira en la clase. El ambiente se refiere a las relaciones interpersonales que caracterizan el aula. Algunos autores se refieren a la necesidad de un ambiente saludable (Tomlinson, 2001) para responder a los requerimientos de la diversidad, otros a la necesidad de que la clase funcione como una comunidad en la que todos sus miembros se sientan apoyados y valorados (Stainback y Staninback 2007). El ambiente es en realidad el resultado de una forma de trabajo que tiene relación con la forma</p>	<p>Currículum responsable: centrado en temas relevantes, enseñanza más experimental, investigación y sistema de gestión más democráticos</p> <p>Reformas progresistas no han logrado cambios en las experiencias de los escolares menos favorecidos, se sigue apostando por la estandarización y al trabajo carente de creatividad y toma de</p>	<p>“Las ideas que respaldan el desarrollo de un currículum más responsable están asociadas al desarrollo de escuelas progresistas. Como nos recordaba Linda Darling-Hammond (2001), muchas escuelas fundadas por educadores progresistas en el siglo pasado fueron extraordinariamente exitosas, del mismo modo que lo son en la actualidad aquellas que han conseguido instaurar un currículum centrado sobre temas relevantes e importantes para su comunidad, teniendo en cuenta los intereses de sus estudiantes y sus necesidades de desarrollo. Estas escuelas se caracterizan porque su enseñanza es más experimental, está orientada a la investigación, y sus sistemas de gestión son más democráticos”.</p> <p>“(…), aunque las reformas progresistas han suavizado las barreras educativas, no han conseguido cambiar las experiencias de los /las escolares menos favorecidos, porque ha seguido dominando un modelo de enseñanza poco sensible a las diferencias. (...) Esta tendencia no nos puede resultar desconocida puesto que una de sus características esenciales es que se vuelven a utilizar pruebas estandarizadas para medir la eficacia del sistema educativo, lo que redundaría en un cambio en la enseñanza que también se estandariza para preparar al alumnado para que responda a estas pruebas. (...) Consecuentemente, el profesorado es animado a usar materiales curriculares “preparados” que no requieren de creatividad o toma de decisiones, todo lo que debe enseñar está bien delimitado. (...) en contra de todas las orientaciones de una política coherente con</p>

	<p>Creación de un buen ambiente requiere coherencia, respeto, accesibilidad, entusiasmo,...</p> <p>Formas de interacción en relación con prácticas inclusiva generan mayor disponibilidad a hacia lo académico</p> <p>Significado de los contenidos como experiencia</p>	<p>en la que el profesor gestiona y organiza la clase, pero también con otros aspectos, algunos de ellos externos al aula, otros relacionadas con la propia idiosincrasia del grupo/clase.</p> <p>El profesorado debe conocer cómo crear un buen ambiente y saber que el alumnado valora algunas cualidades, como evidencia el trabajo de Rudduck y Flutter (2007), entre ellas la accesibilidad, la humanidad y la coherencia; el respeto y la sensibilidad hacia las dificultades de aprendizaje. Valora también que el profesorado sea entusiasta y positivo, además de competente y experto en su materia. Esto contribuye también a que la clase sea buena, aunque para ello tengan, además, que:</p> <p>Facilitar la participación y el compromiso; Tener actividad y variedad; Desafiar y hacer pensar; Dar oportunidades para ejercer la autonomía.</p> <p>(...)</p> <p>Marchena (2005) identificó diferentes formas de interacción en el aula en relación con lo que la literatura considera prácticas inclusivas y no inclusivas (por ejemplo, la aceptación, el trabajo conjunto y los deseos de filiación frente a la competitividad o la fricción entre el alumnado); señalando como un ambiente adecuado implica una mayor disponibilidad hacia las tareas académicas. Para esta autora “agrado y entusiasmo” son dos rasgos característicos de un ambiente satisfactorio”</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:224 - 225)</p> <p>“El significado de los contenidos se debe experimentar como experiencia vivida a través de las actividades para conseguir interesar al alumnado, esto no es posible si se impone un único significado, si este significado no se negocia, oyendo las voces del alumnado para conocer el significado que puede tener para cada</p>	<p>decisiones</p> <p>Atención a la diversidad requiere adaptación y flexibilidad del modelo y un profesorado con conocimiento, responsable y que busque soluciones a los problemas.</p>	<p>una enseñanza comprensiva, por lo tanto el riesgo a que se afiance esta tendencia está muy presente”.</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:214 - 215)</p> <p>“(…) para responder a la diversidad: un modelo adaptado y flexible que proporcione diferentes opciones de aprender. Una alternativa que sólo es viable si el profesorado tiene el conocimiento necesario para actuar responsablemente y, también, la oportunidad de buscar soluciones a los problemas de la práctica, entendiendo que éstos carecen de una respuesta única.</p> <p>Florian, Young y Rouse (2010) se han referido a algunos conceptos claves asociados a este cambio necesario en el profesorado:</p> <p>-Comprender que el desafío debe centrarse en la respuesta a las diferencias humanas de manera que éstas se incluyan más que excluir al alumnado que es diferente en las aulas ordinarias.</p> <p>-Esta comprensión se hace visible cuando el profesorado trabaja extendiendo lo que es común para todos, y se opone a hacer algo “adicional” o “diferente” para los que experimentan dificultades.</p> <p>-Esto supone un esfuerzo pedagógico complejo que depende de un cambio en la forma de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje para aquellos que trabajan con alumnado con dificultades con procedimientos “adicionales” o “especiales” hacia la creación de lecciones y oportunidades de aprendizaje que posibiliten que todo el alumnado participe en la vida de la clase”.</p> <p>“(…) la reforma que necesitamos para responder a la diversidad incluye una revisión del papel que el profesorado tiene en el mantenimiento o el cambio del tratamiento que reciben determinados grupos en la escuela”.</p>
--	---	---	---	---

	<p>vivida para interesar al alumnado. La participación base para la construcción.</p>	<p>cual según su experiencia previa. Es aquí cuando la participación se convierte en la base de la construcción de una forma de práctica diferente, que haga posible ampliar las posibilidades de acción con nuevas habilidades y conocimiento.</p> <p>Debemos recordar que para responder a las necesidades de todo el alumnado hay que centrarse en lo esencial, esto es, articular aquello que los estudiantes deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado, aquello que constituye su esencia. Lo que da significado al conocimiento y a las habilidades que deben adquirir. A partir de este contenido esencial, debemos avanzar estableciendo diferentes niveles de profundidad en relación con las diferentes necesidades del alumnado, teniendo en cuenta tanto la existencia de grupos con niveles de comprensión y habilidades diferentes, como de sujetos con características individuales singulares”.</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:225-226)</p>	<p>La diversidad principio a ser tomado en cuenta en la reforma de los sistemas educativos</p>	<p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012: 215)</p> <p>“La necesidad de adaptar la educación a todo el alumnado como consecuencia de una mayor diversidad, es un principio común que podemos ver expresado como conclusión de las necesidades de reforma de los sistemas educativos en diferentes contextos, por ejemplo en Noruega, Nilsen (2010) señala que el gran reto no es la igualdad de acceso, sino conseguir una escuela justa para todos, entendiendo que la creación de una educación adaptada e inclusiva es una cuestión de desarrollo de la escuela y de la construcción de una cultura del aprendizaje sensible con las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado”.</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:216)</p>
	<p>Reconocimiento de necesidades diferentes y únicas del alumnado punto de partida del profesorado</p> <p>La planificación</p>	<p>“Como señala O Brien (1998) la identificación de lo que va a ser común, lo que va a ser distinto y lo que va a ser individual es una forma de reflexión sobre la clase que sirve como punto de partida para que el profesorado sea consciente de que su grupo alberga individuos con las mismas necesidades, aunque también grupos con necesidades diferentes y alumnos/as con necesidades únicas. Esta consciencia sobre las diferentes situaciones de su alumnado ha de llevarle a considerar la flexibilización de los objetivos a conseguir.</p> <p>(...)</p> <p>La consideración de objetivos diferentes implica que no todo el alumnado desarrolle las mismas tareas, lo cual no significa que</p>	<p>Respuesta a la diversidad: cuestión de justicia curricular</p>	<p>“Si el currículum escolar es la oferta educativa que capacita a los individuos para participar activamente en la sociedad, y si esta oferta es concebida como un derecho ¿En qué medida no afecta a los derechos la falta de accesibilidad de ese currículum? La justicia curricular exige un cambio en la práctica de la enseñanza con posibilidad para adaptar contenidos y métodos de enseñanza, de contemplar diferentes formas de aprender. Esto es, una flexibilidad entendida como un amplio abanico de estrategias y la utilización del juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples (Darling Hammond (2001:110).”.</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012: 216)</p>

			<p>Educar reconociendo la diferencia</p>	<p>este modelo de enseñanza”.</p> <p>“El hecho de que, en nuestro caso, todo el alumnado siga el mismo programa, con el mismo material, incrementa las dificultades de una parte del mismo, que irá acumulando un desfase que se hace insuperable en el 5º curso de la EGB”</p> <p>(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:220)</p> <p>“El reto de educar, reconociendo la diferencia, no consiste en una aproximación a los estándares de rendimiento previsto, que se convierte en una lucha sin sentido que presiona al profesorado, pervirtiendo su misión de abrir las posibilidades de un desarrollo imprevisible; sino en el acompañamiento en esa forma de aprender diferente a cada cual. Esto es lo que mejor define el apoyo necesario, una forma consciente y activa de reconocer la diferencia. De ello se deriva que el trabajo del profesorado no puede ser el de un técnico, sino el de un profesional reflexivo, inventor de soluciones únicas para problemas únicos.</p> <p>La flexibilidad que requiere el establecimiento de un currículo justo, sólo es posible con cambios sustantivos en la forma de enseñar, en la pedagogía, y para ello se requiere cierta dosis de autonomía profesional. (...)</p> <p>Necesitamos concebir la enseñanza no como un proceso previsible sino como un proceso complejo e impredecible, que puesto que persigue un aprendizaje activo y profundo es una fuente de incertidumbre constante. Por eso como señala Darling-Hammond: el profesor necesita construir un armazón cuidadoso que oriente su proceso de aprendizaje y disponer de un repertorio de estrategias bien diseñadas... (2001, p. 51)</p>
--	--	--	---	--

				(García, en Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2012:222)
SC - Cambio curricular – 02			<p>Razones para la reforma: educación constituye el acervo estratégico para el desarrollo nacional, y decisiva para la excelencia. Asimismo se encontró estudiantes con preparación inadecuada...</p> <p>Puntajes obtenidos por los estudiantes en los exámenes internacionales y la heterogeneidad institucional del sistema impulsaron la reforma</p>	<p>“(…). Una de las razones para la reforma fue que las instituciones de educación media superior y superior, en sus distintas modalidades, constituían el acervo estratégico para el desarrollo nacional; igualmente, se apuntó que la calidad del bachillerato era decisiva para alcanzar la excelencia en la formación profesional superior. (…). Asimismo, se encontró que una proporción elevada de estudiantes egresados no tenía la preparación adecuada para realizar estudios profesionales. Además, este nivel mostró problemas más serios: los estudiantes tenían un dominio insuficiente del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. Con estos elementos se sostuvo que era necesaria la revisión de planes y programas del nivel medio superior con la finalidad de facilitar la promoción de los estudiantes al siguiente nivel (Poder Ejecutivo, 1995) (…).</p> <p>Los puntajes obtenidos por los estudiantes en los exámenes internacionales y la heterogeneidad institucional que presenta el subsistema son argumentos centrales del discurso gubernamental para impulsar la reforma en el nivel medio superior para mejorar su calidad educativa. Los estudios realizados muestran que existen dos problemas principales que demandan solución: mala calidad, si se toman como referencia la eficiencia terminal, la deserción temprana, y los puntajes en las pruebas de evaluación de los aprendizajes; y falta de equidad, si se equipara con el acceso y la calidad, esto es, la distancia que separa a las diferentes modalidades del nivel y entre los resultados del aprendizaje de los grupos con distinto capital social, cuestiones que no son del todo abordadas dentro de la fundamentación del cambio que se procura”. (Tinajero y otros, en Archivos Analíticos de Políticas, 2007:3-4)</p>

**ANEXO 3: EXTRACTO DE MATRIZ DE APORTES Y
CONCLUSIONES**

MATRIZ DE APORTES Y CONCLUSIONES

GESTIÓN PEDAGÓGICA VINCULADA A LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

GESTIÓN PEDAGÓGICA VINCULADA A LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTOR AÑO – TÍTULO	APORTES GESTIÓN PEDAGÓGICA / CAMBIO CURRICULAR	CONCLUSIONES GESTIÓN PEDAGÓGICA / CAMBIO CURRICULAR
SC - Cambio curricular – 01		
SC - Cambio curricular – 02	<p>Clima institucional:</p> <p>“La puesta en marcha de cualquier reforma depende del análisis, comprensión y valoración que hayan realizado los docentes; si ellos quedan al margen del proceso de diseño, difícilmente la reforma puede ser exitosa”.</p> <p>(Tinajero, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas 2007:21)</p>	<p>Capacitación:</p> <p>“Creemos que son necesarios cambios cualitativos en aspectos puntuales de la práctica que promueven los centros educativos, y ello implica cambios en las ideas, valores y costumbres de los participantes.</p> <p>(...) existe un desconocimiento del planteamiento global del programa de CTS, lo cual imposibilita el desarrollo del mismo de acuerdo al diseño original. Pero además, se observó que los docentes no cuentan con los conocimientos didácticos base de la propuesta que se implementó.</p> <p>El manejo de las secuencias de aprendizaje por parte de los docentes refleja la poca apropiación de la propuesta y la creencia que la exposición por parte de los alumnos involucra la puesta en marcha del nuevo modelo educativo. A pesar que los maestros han realizado un trabajo significativo en la elaboración de las secuencias de aprendizaje a través de las academias, en la práctica, los contenidos aprobados no se trabajan en el aula debido a la falta de apropiación de los elementos teóricos y metodológicos involucrados. La información proveniente del análisis da cuenta de confusiones por parte de los maestros en relación al significado de los conceptos fundamentales y</p>

		<p>subsidiarios, y en el planteamiento didáctico de los temas integradores.</p> <p>(...) al elaborar sus propuestas de secuencias didácticas, los maestros evidencian el desconocimiento de los fundamentos en los que se basa la propuesta misma. Los diseñadores olvidaron que en la implementación del currículo se debe tener en cuenta que éste es modelado por los maestros y que su entendimiento previo influirá en su trabajo con los estudiantes.</p> <p>(Tinajero, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas 2007:21)</p> <p>Además, cualquier innovación revela en el momento de su implementación aspectos que no estaban previstos, entre ellos, el entendimiento de los fundamentos del currículo. Por otra parte, cabe resaltar que la concepción que sirvió de base de la propuesta, a pesar de que insiste en la participación de los maestros, centralizó el poder de decisión en un número reducido de personas. El currículo que se implementó prescribe el enfoque, los objetivos, los conceptos y los métodos que deben utilizar los docentes, y el resultado ha sido, como lo muestran los resultados, la poca o nula apropiación por parte de los docentes.</p> <p>Clima institucional:</p> <p>Sostenemos que en la reforma, y particularmente en el diseño de esta materia, no se tomaron en cuenta aspectos fundamentales como las opiniones de los maestros, sus conocimientos o creencias sobre la disciplina y el currículo que imparten. Al omitir estos aspectos, la reforma también deja de lado el papel determinante que tienen los conocimientos y las creencias de los maestros en los procesos de enseñanza–aprendizaje, ignorando que las trayectorias docentes se forman en contextos históricos y socioculturales específicos (Calderhead, 1996; Poulson et al., 2001). (Tinajero, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas 2007:22).</p>
--	--	--

<p>D –R Cambio curricular – 01</p>	<p>“Derivado de la creciente práctica deportiva y de la preocupación social por los problemas del sedentarismo, los contenidos de salud junto al incremento en importancia de los deportes son la principal innovación de este nuevo currículo en cuanto a contenidos se refiere. Parece por tanto muy conveniente, por parte del profesorado, desarrollar unidades didácticas que integren estos bloques de contenidos: juegos y deportes y condición física-salud. (...), pensamos que estas unidades didácticas deberían ser suficientemente extensas en el tiempo (de 18 a 20 sesiones, (Viciano, 2002)) como para producir cambios fisiológicos en las principales cualidades físicas que representan la salud: fuerza, resistencia y flexibilidad, y para provocar los aprendizajes deportivos que se hayan previsto”.</p> <p>(Ramírez, En Profesorado , 2007: 12)</p>	<p>“(…), los objetivos generales de la etapa en EF han manifestado este desglose aumentando en número y concretando los contenidos en su interior. Se confirma por tanto el interés por ordenar la EF en esta etapa, creando un modelo de actuación para el profesorado ya desde este primer nivel.</p> <p>El renaciente orden curricular se acompaña de una vuelta a la pedagogía del esfuerzo y del producto, determinándose un mayor interés en categorías de aprendizaje motor, rendimiento deportivo y condición física. Sin embargo, no se olvida ni se relega el ámbito de las actitudes y relaciones sociales, predominante en la LOGSE”.</p> <p>(Ramírez, En Profesorado , 2007: 12)</p> <p>Docentes reflexivos:</p> <p>“En definitiva, (...) la LOE, (...), lleva a los centros y al profesorado de EF de la etapa de Secundaria a hacer una reflexión sobre el cambio de estos contenidos y objetivos, adaptando su EF hacia una enseñanza más estructurada y ordenada. Centrar los objetivos generales en el aprendizaje motor, en la salud y en las actitudes parece ser la mayor preocupación del currículo, incluyendo los conceptos a través de la práctica y no dedicándole especial atención.</p> <p>(Ramírez, En Profesorado , 2007: 12)</p>
<p>D –R Cambio curricular – 02</p>		<p>“El caso fue elegido, como se insta en la investigación cualitativa, atendiendo a tres razones (Rodríguez, Gil y García, 1996, 95):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. 2. Su carácter extremo o unicidad, es decir, que parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. 3. Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual

		<p>pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. Concretamente, se consideró que la pedagogía desarrollada por el profesor, en su dimensión teórica y práctica, permitiría confirmar, modificar y/o ampliar el conocimiento respecto al tema de las relaciones entre la teoría y la práctica, dado su perfil inusual, profundamente marcado por seguir una importante trayectoria de autoformación y crecimiento profesional.</p> <p>Comunidad educativa comprometida:</p> <p>(...), este profesor considera que la investigación-acción tiene un enorme potencial formativo y de transformación para el profesorado porque permite desarrollar la autocrítica. El potencial de ese marco de trabajo radica en la deliberada reflexión que se inicia en la práctica y sobre la práctica educativa para hacerse el profesor más consciente de las implicaciones (superficiales y profundas) de su acción educativa. (...). En concreto, este profesor ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional como maestro un proyecto de investigación – acción con alumnado y familias filmando y analizando cientos de horas de clase, haciendo autocrítica, así como elaborando diarios y documentos de muy diversa índole.</p> <p>(Álvarez, En REICE, 2012: 27)</p> <p>Adquieren relevancia los “principios de procedimiento en la sistematización del pensamiento del profesor y la capacidad para producir ideas: poniéndolas incluso por escrito y divulgándolas. Los principios se nutren de lecturas profesionales y de los resultados de los procesos de revisión de la práctica, de reflexión y de investigación – acción.</p> <p>(Álvarez, En REICE, 2012: 34 – 35)</p>
--	--	--

ANEXO 4: ESQUEMA GENERAL DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN

